

**Interagir para Comunicar:
a importância de diferentes dinâmicas de grupo no
ensino-aprendizagem da língua estrangeira**

Adelaide Fonseca de Campos

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino
de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol)
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Setembro, 2011

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário realizado sob a orientação científica de
Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez,
Professor Auxiliar do Departamento de Linguística.

DECLARAÇÃO

Declaro que este relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, ____ de Setembro de 2011

Declaro que este relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

A orientadora,

Lisboa, ____ de Setembro de 2011

Ao Daniel

«Não posso dizer que seja fácil aprender, mas ensinar é tremendamente mais difícil.»

Júlio Pomar

Entrevista. *Jornal de Letras*, 25 de Maio 1994.

AGRADECIMENTOS

À minha família, sempre.

À Dra. Fernanda Miranda Menéndez pela disponibilidade, apoio e orientação.

À Dra. Cristina Venâncio pelo contributo para a minha formação.

À Dra. Neus Lagunas pelos conselhos, críticas e orientação.

Às/aos colegas de Mestrado (ao Tiago Alves em especial).

À Lola, *mi compi* (María Dolores Rodríguez).

À Dra. Alexandrina Carvalho pelo apoio, conselhos, compreensão, presença e paciência.

À Dra. Maria Antónia pelo seu contagiante gosto por aprender mais, inovar e fazer diferente.

À Dra. Maria Regina Briz pelo apoio e calores partilhados.

Ao Pedro Oliveira pelas mágicas mãos para o Excel.

À Dra. Fátima Perloiro pelo apoio e orientação.

Ao Dr. António Valente pela aposta em mim.

Ao Mano Zé (José Silva, s.j.) pelo apoio e por aquele café que ainda não conseguimos tomar.

Ao corpo docente do Colégio de S. João de Brito, em especial às professoras do Departamento de Línguas Estrangeiras e à Coordenadora, Dra. Olga Avelino.

Aos vigilantes do 3.º ciclo, Sr. Petrus e Sr. Adolfo pela amizade, respeito e disponibilidade.

Ao Sr. Jesuíno pela simpatia e por aceitar todos os meus pedidos de marcações de audiovisuais e afins.

Ao Sr. Mário por todas as fotocópias e boa disposição.

Aos alunos do 3.º ciclo por responderem ao questionário sobre línguas estrangeiras.

A todos os meus alunos com quem tenho aprendido a ser professora.

Ao 9.º C por se deixar levar por esta grande experiência.

À Dra. Analisa Correia, Professora Responsável do 9.º C, por disponibilizar toda a informação necessária para a caracterização da turma.

E a todos/as aqueles/as que de uma forma ou outra ajudaram ou quiseram ajudar na realização do meu trabalho.

RESUMO

INTERAGIR PARA COMUNICAR: A IMPORTÂNCIA DE DIFERENTES DINÂMICAS DE GRUPO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

ADELAIDE FONSECA DE CAMPOS

PALAVRAS-CHAVE: prática lectiva, interacção, comunicar, abordagem comunicativa, competência comunicativa, competência sociolinguística, dinâmicas de grupo, gestão do espaço, crenças.

Este trabalho pretende relatar a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.), no Colégio de S. João de Brito, em Lisboa, no ano lectivo de 2010/ 2011. Após a caracterização deste estabelecimento de ensino e da turma acompanhada, um nono ano de Espanhol, faço uma descrição das actividades desenvolvidas como professora estagiária: a observação de aulas, as planificações de aulas assistidas, os métodos abordados, o processo de orientação e uma reflexão sobre a minha prática docente.

Incluído neste relatório está também o resultado da minha investigação pessoal sobre a interacção em contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, nomeadamente de Espanhol. O principal objectivo é destacar a importância da interacção no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e alertar para a necessidade de proceder a algumas mudanças, tanto nos métodos de ensino como nos da aprendizagem, que permitam que essa interacção aconteça.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento institucional.....	3
I. 1. Caracterização da Escola Cooperante.....	3
I. 2. Comunidade Educativa.....	4
I. 3. O ensino do Espanhol como novidade no 3.º ciclo.....	5
Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada.....	7
II. 1. O início do ano lectivo.....	7
II. 2. Observação de aulas.....	7
2.1. Observação das aulas de Espanhol de 9.º ano da professora orientadora Cristina Venâncio.....	10
2.2. Observação das aulas de Espanhol de 8.º ano da professora María Dolores Rodríguez.....	12
II. 3. Leccionação de aulas.....	13
3.1. Aulas de Espanhol da turma C do 9.º ano, nível B1.....	13
3.1.1. Caracterização da turma.....	14
3.1.2. Caracterização do espaço físico da sala do 9.º C.....	15
3.1.3. Método de trabalho: dinâmicas de grupo.....	15
3.1.4. Materiais e recursos.....	16
3.1.5. Avaliação dos alunos da aplicação de novas dinâmicas de grupo.....	17
3.2. Reuniões de orientação de Estágio de Espanhol.....	18
II. 4. Reuniões do Conselho de Turma do 9.º C.....	19
II. 5. Reuniões do Departamento de Línguas Estrangeiras.....	20
II. 6. Participação nas actividades da escola.....	20
II. 7. Formação contínua.....	22
II. 8. Análise e reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	25
Capítulo III - Dinâmicas de aprendizagem.....	26
III. 1. Os intervenientes no processo.....	26
1.1. O aluno.....	27
1.2. O professor.....	29

1.3. Relação aluno-professor/ professor-aluno.....	31
III. 2. A comunicação como objectivo.....	32
2.1. A competência comunicativa.....	32
2.2. Abordagem comunicativa.....	35
2.3. Actividades comunicativas.....	36
III. 3. A interacção.....	39
3.1. A aula como espaço social de interacção.....	40
3.2. Gestão do espaço físico da aula.....	43
3.3. Dinâmica de grupos.....	46
3.3.1. Tipos de grupo.....	47
3.3.2. Formação de grupos.....	47
3.3.3. Crenças de alunos e professores: resultados de questionários a alunos e professores do 3.º CEB.....	49
3.4. Actividades para interagir.....	53
3.4.1. Abordagem orientada para a acção.....	54
3.5. A dificuldade da avaliação da expressão oral.....	55
Conclusão.....	58
Bibliografia.....	59
Enquadramento institucional (capítulo II).....	59
Bibliografia activa.....	59
Obras e artigos.....	60
Artigos disponíveis <i>online</i>	63
Manuais.....	64
Dicionários e outros.....	65
Anexos.....	66
Anexo 1.1. – “Relatório de clase observada”.....	i
Anexo 1.2. – “Relatório de clase observada”.....	iii
Anexo 2 – “Reflexiones posteriores a las clases”.....	v
Anexo 3 – “ Cuestionario de observación del lenguaje no verbal en la clase de L2”.....	vii
Anexo 4 – Planificação de Espanhol a longo prazo – 9.º ano.....	viii

Anexo 5 – Questionário de reflexão final sobre as aulas de Espanhol leccionadas pela professora Adelaide Campos.....	xii
Anexo 6 – Questionário para alunos de línguas estrangeiras	xv
Anexo 7 – Tratamento estatístico das respostas ao questionário para alunos de línguas estrangeiras.....	xviii
Anexo 8 – Questionário para professores de línguas estrangeiras	xxi
Anexo 9 – Tratamento estatístico das respostas ao questionário para professores de línguas estrangeiras.....	xxvi
Anexo 10 – “Plan de clase de español”	xxix
Anexo 11 – Espanhol B1: Categorias e descritores para a avaliação da produção oral – Departamento de Línguas Estrangeiras , CSJB.....	xxxii
Anexo 12 – Espanhol B1: “Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada según el MCER – Departamento de Línguas Estrangeiras, CSJB	xxxiii
Anexo 13 – Espanhol B1: Grelha para registo de avaliação da produção oral - Departamento de Línguas Estrangeiras, CSJB.....	xxxiv
Anexo 14 – “Examen oral”	xxxv
Anexo 15 – “Tarjetas de la oral 2”	xxxvi

INTRODUÇÃO

Do presente «Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino» fazem parte dois blocos que se interligam e complementam, sendo que um se reflecte no outro e vice-versa. O primeiro diz respeito à descrição e reflexão crítica sobre as actividades realizadas por mim no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, o meu «estágio» no Colégio de S. João de Brito. Inclui ainda a observação de aulas de duas professoras de Espanhol experientes, a minha participação em diversas reuniões e em acções de formação, bem como a apresentação das minhas planificações, do desenho de actividades, da minha actuação e reflexão sobre as aulas que leccionei e sobre as quais fui avaliada.

O segundo bloco prende-se com a investigação a que me dediquei sobre a temática da interacção. A sua escolha resulta de uma inquietação minha, proveniente da minha experiência como aluna de línguas e como professora. Sempre me interessei pelas línguas estrangeiras, pelo encanto que via nelas de poder dizer a realidade através de palavras diferentes das da minha língua materna. Foi, provavelmente, este fascínio que me levou ao ensino, mas que também me fez questionar por que razão nem sempre se ensina a comunicar, quando se ensina uma língua estrangeira. E onde está o problema? Nas crenças dos professores, nas dos alunos, nos métodos de ensino, nos recursos e materiais, no sistema de ensino? Dei início à minha investigação decidida a buscar algumas respostas e a sentir-me mais tranquila em relação ao caminho que tenho seguido na minha prática docente.

Num primeiro momento, pretendi certificar-me de que as ideias que magicava (fruto também de algumas leituras e aprendizagens realizadas), tinham já sido expostas em teorias de carácter científico. Acabei por reler obras sobre os métodos de ensino nos últimos cem anos e acabei por me apoiar na abordagem comunicativa e no seu desembocar na abordagem por tarefas. Tudo me parecia bastante claro, incluindo o facto de o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* também enfatizar a importância da comunicação. Mas outra questão se colocava: como provocar a comunicação dentro da sala de aula? Os alunos precisam de «interagir para comunicar». Deparei-me com o conceito de interacção como uma importante estratégia de troca de informações a implementar nas actividades da aula, o que ia ao encontro da minha necessidade de alterar a disposição demasiado tradicional dos alunos na sala de aula,

bem como a do professor. Enveredei também por questionar alunos e professores do Colégio para saber as suas opiniões e preferências como principais implicados no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, procurei ir experienciando os métodos das abordagens propostas e algumas actividades sugeridas nos artigos e obras que consultei, na «turma de laboratório», destinada ao estágio pedagógico, o 9.º C. Infelizmente, aquando das aulas leccionadas, a minha investigação ainda estava no início, e os dados eram poucos. Mas, fica o que aprendi para futuras experiências.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

I. 1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COOPERANTE

O Colégio de S. João de Brito, fundado em 1947, é uma escola católica dirigida pela Companhia de Jesus da Província de Portugal e reconhece como fonte essencial de inspiração a dinâmica pedagógica dos Exercícios de Santo Inácio de Loyola: «disponibilidade para servir; capacidade de opção em ordem ao trabalho mais eficaz, mais necessário e mais urgente; atitude de discernimento orientada para a acção, numa constante auscultação da realidade e numa permanente revisão das próprias posições.» (GRACOS, 1996: 8). Rege-se pelo *Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus* (documento de 1980 que apresenta de forma sintética os grandes objectivos dos Colégios) na elaboração do seu Projecto Educativo que tem como finalidade «formar os seus alunos como homens/ mulheres autênticos na sua tríplice dimensão: pessoal, social e religiosa» (ibid.: 9). Os objectivos propostos exigem uma metodologia própria que informa todo o processo didáctico-pedagógico do ensino-aprendizagem, o paradigma inaciano “contexto-experiência-reflexão-acção-avaliação”, no qual o professor desempenha um papel importante como facilitador da aprendizagem.

Actualmente, a oferta educativa do Colégio S. João de Brito começa na Infantil e termina no Ensino Secundário, mas inclui ainda o Ensino Recorrente Nocturno. Das instalações do Colégio fazem parte: Departamentos (disciplinares e de formação); um Gabinete de Psico-Pedagogia; Laboratórios de Ciências da Natureza e Físico-Químicas; uma Oficina de Artes; um Centro de Informática; um Gabinete de Audiovisuais; uma Biblioteca Geral; um Pavilhão Gimnodesportivo; Campos de Jogos; e uma Piscina. Disponibiliza também actividades de complemento curricular variadas, tais como, o Centro de Línguas Estrangeiras, o Prolongamento na Biblioteca, a Sala de Estudo, o Serviço Social, as Férias Desportivas, o Centro TIC, o Centro de Fitness e os Núcleos Desportivos.

As salas de aula dos três ciclos do Ensino Básico e do Secundário ocupam diferentes espaços e andares do edifício, no caso do 3.º ciclo, as quatro turmas de cada ano lectivo têm as suas salas em corredores separados. As salas de aula são espaços sóbrios, amplos e muito luminosos, pois as janelas ocupam todo um lado da sala. Ao longo das paredes, visionam-se trabalhos realizados pela turma nas diferentes disciplinas, e existem várias estantes ou armários para posteriormente os guardar. As

carteiras estão organizadas em filas de cinco e as salas estão preparadas para receber trinta alunos. Diante das carteiras está um crucifixo, o quadro de giz e a mesa do professor em cima de um estrado.

Num esforço persistente de se relacionar com o meio em que se insere, a freguesia do Lumiar, em particular, e a cidade de Lisboa, em geral, o Colégio, para além da Eucaristia Dominical, integrada no culto paroquial, tem vindo a disponibilizar as suas instalações (auditório e campos de jogos) às entidades que as solicitam. O Colégio está também envolvido com dois importantes projectos: o “Projecto Eco-Escolas” e o “Projecto M=?”, desenvolvido em parceria com a Fundação Gonçalo da Silveira.

I. 2. COMUNIDADE EDUCATIVA

Da comunidade educativa do Colégio de S. João de Brito fazem parte os alunos, os pais, os educadores docentes e os não docentes, os antigos alunos e a Comunidade Religiosa, pois o estilo de educação dos colégios da Companhia, inspirado na dinâmica familiar, prevê o envolvimento de todos na vida colegial.

Os jesuítas constituem a Comunidade Religiosa e integram o Centro Inaciano do Lumiar (CIL), sob orientação do Superior, o principal instrumento apostólico inspirador do Colégio. A comunidade jesuítica dá o seu contributo através da exemplificação da «aplicação concreta da visão inaciana a uma obra apostólica educativa» (CSJB: 2004: 26), pretendendo servir de inspiração aos restantes membros da comunidade educativa.

A grande maioria dos alunos frequenta o Colégio desde a Infantil ou do Ensino Primário, estão por isso familiarizados com as suas instalações, funcionamento e objectivos educacionais. Actualmente, no 3.º ciclo do Ensino Básico, estão matriculados 361 alunos (CSJB, sítio da Internet). De uma forma geral, os alunos do S. João de Brito dão valor às aprendizagens efectuadas em contexto escolar e estão motivados para o estudo, pois pertencem a famílias com um elevado nível de habilitações académicas que são exigentes e que os incentivam a fazer sempre mais e melhor. Nesse sentido, o Colégio distingue anualmente os alunos que se destacam pelo seu desempenho nas áreas de formação humana, social e académica no Quadro de Honra.

Os pais são uma figura constante e sempre presente. São interessados e participativos, quer nas Reuniões de Pais, como Representantes de Turma, como membros da Associação de Pais (desde 1974), nas reuniões individuais com o Professor Responsável ou outro professor, nas Celebrações Religiosas, nas actividades lúdicas e

desportivas, na Associação de Antigos Alunos, na Pastoral, quer apenas no bar do Colégio.

Como membros da comunidade educativa, os professores pertencem a diferentes Departamentos de acordo com a disciplina que leccionam. O Departamento de Línguas Estrangeiras inclui as disciplinas de Inglês, Francês e Espanhol, é constituído por dez professoras e coordenado pela Dra. Olga Avelino. Leccionam a disciplina de Espanhol três professoras.

I. 3. O ENSINO DO ESPANHOL COMO NOVIDADE NO 3.º CICLO

A disciplina de Espanhol começou a fazer parte do currículo do 3.º ciclo do Ensino Básico como segunda língua estrangeira no ano lectivo de 2007/ 2008, permitindo uma alternativa à língua francesa leccionada até então. A opção disponibilizada atraiu cerca de 80 alunos de quatro turmas do 7.º ano. No ano seguinte, a escolha da língua espanhola continuou a ser elevada e o Colégio necessitou contratar mais um professor de Espanhol. Foi então que comecei a fazer parte da grande família do S. João de Brito.

É importante referir que o ensino do Espanhol no Colégio é considerado como mais um elo de ligação entre os Colégios da Companhia de Jesus, uma vez que os três existentes em Portugal (Colégio de S. João de Brito, em Lisboa; Colégio da Imaculada Conceição, em Cernache, Coimbra; e Instituto Nun'Alvres, nas Caldas da Saúde, S. Tirso) mantêm laços estreitos e intercâmbios constantes com os colégios de Espanha.

A disciplina de Espanhol, como (ainda) novidade, atrai alunos que transportam uma grande motivação e curiosidade para a aprendizagem da língua. Esta predisposição para aprender permite uma maior aceitação por parte dos alunos de estratégias de ensino mais arrojadas e inovadoras. No meu caso, no meu primeiro ano, este foi um ponto favorável, além disso eu também era novidade como professora. As colegas de Departamento também me receberam com a mesma curiosidade adolescente e depressa me inseri no meio.

No corrente ano lectivo, o meu papel como professora estagiária foi encarado com serenidade pelas professoras de línguas que se dispuseram a ajudar. Junto dos alunos da turma destinada à Prática Supervisionada, a situação causou alguma estranheza por desconhecimento de tal figura. Foi necessário esclarecer as funções de

uma professora estagiária e de uma professora orientadora e contar com o entendimento de cada um deles.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

«A prática de ensino supervisionada nas suas distintas áreas de especialização é o momento em que o estudante pratica e aplica os seus conhecimentos sobre a(s) disciplina(s) para as quais pretende obter habilitação profissional.»¹

II. 1. O INÍCIO DO ANO LECTIVO

O ano lectivo teve início em Setembro, no dia 2, com uma Reunião Geral de Educadores, Reuniões de Conselhos de Turma e Reuniões de Departamento. No espaço de dez dias, deu-se início aos trabalhos de planificação do período lectivo que começou no dia 13, delineou-se o plano de actividades do Departamento de Línguas Estrangeiras, traçaram-se os objectivos do Departamento, bem como os objectivos individuais das professoras e principiaram as reuniões de Orientação de Estágio com a professora de Espanhol, Dra. Cristina Venâncio.

Todos os anos a Companhia de Jesus propõe um tema de reflexão às comunidades educativas dos seus colégios e o deste ano foi: «Há sinais... Segue-os!». O tema do ano deve estar subjacente a todas as actividades que realizamos em contexto escolar e espera-se que se reflecta também na nossa prática diária enquanto educadores. «Há sinais... Segue-os!» surgiu no sentido de ajudarmos os nossos alunos na procura de referentes, sinais indicadores de sentidos que os ajudem a realizar-se como pessoas.

II. 2. OBSERVAÇÃO DE AULAS

A posição de observadora de aulas de professoras de Espanhol experientes foi uma prática muito enriquecedora e um verdadeiro privilégio, pois permitiu-me recolher dados para o meu estudo e aprender muito mais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Estas observações serviram também como espelho da minha actuação, na medida em que me fizeram reflectir sobre os meus métodos, estratégias, hábitos e crenças enquanto professora.

Observei aulas de duas professoras de Espanhol sempre sentada na última fila de carteiras da sala, o que me permitiu o desejado afastamento da aula, uma vez que eu

¹ «Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino», Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova, <http://www.fcsh.unl.pt/cursos/MA/lex/reg-interno-ma-forma-profs09.pdf>, p.3.

tencionava poder observar a aula de forma objectiva. Julguei que se não participasse na aula estaria a analisá-la com a devida objectividade científica de quem pretende recolher dados válidos e fiáveis. No entanto, muitas vezes, deixei-me contagiar pelo entusiasmo dos alunos e assumi também o papel de mais uma das discentes, chegando mesmo a colocar o dedo no ar para responder a perguntas feitas pelas professoras. Percebi que era mesmo disso que se tratava, que era preciso envolver todos os nossos alunos, mesmo os mais resistentes às nossas tentativas de sedução pedagógica. Fiquei entusiasmada e decidida a criar novas formas de motivar os alunos para a aprendizagem desta língua estrangeira.

Durante a observação de aulas fiz um registo descritivo dos passos de cada aula (exemplos nos anexos nº 1.1. e 1.2.), das actividades realizadas e da forma como tinham sido propostas pelas professoras. Remeti as reacções dos alunos para uma reflexão posterior à observação (anexo nº 2), uma vez que a forma como eles aderiam às actividades e interagiam ou não na língua estrangeira me importava em especial para o presente trabalho.

Optei também por preparar algumas fichas de observação com objectivos específicos. O primeiro instrumento de observação que elaborei no 1.º semestre para a disciplina de Didáctica do Espanhol II foi um questionário (anexo nº 3) que se prendia com a questão da linguagem não-verbal. A intenção era observar a professora e os alunos em simultâneo, tendo em conta que durante a leccionação ela seria a emissora de mensagens através de gestos, expressões faciais ou movimentos corporais. A finalidade era perceber de que forma a linguagem não-verbal poderia contribuir para complementar a linguagem verbal e qual a sua influência na aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que esta também é uma forma de interagir com os alunos. Devido a um problema de saúde, a professora Cristina mantinha-se grande parte do tempo sentada à secretária, o que não lhe permitia gesticular muito, por isso apenas observei algumas expressões faciais que os alunos reconheciam como aprovadoras ou reprovadoras. No caso da professora Dolores, os movimentos corporais e expressões faciais eram recorrentes e acompanhavam as suas intervenções, quer para esclarecer significados, quer para facilitar a compreensão dos conteúdos leccionados.

Numa fase posterior, decidi seguir as duas sugestões de observação de Scrivener sobre a interacção na sala de aula: apreciar quem são os alunos que falam e qual o padrão de interacções mantido (Scrivener, 2009: 385). Na primeira actividade, «Who

talks?» (imagem n.º 1), apercebi-me de que havia sempre um número de alunos que punha o dedo no ar para participar e que, apesar das tentativas das professoras para envolver outros, eram sempre os mesmos que falavam. Durante a aplicação da segunda sugestão, «Interaction patterns» (imagem n.º 2), os resultados foram diferentes dos que apresenta o autor no seu exemplo, pois a interacção que existia era entre professora-aluno e, esporadicamente, entre alguns alunos, mas tendo sempre como centro a professora.

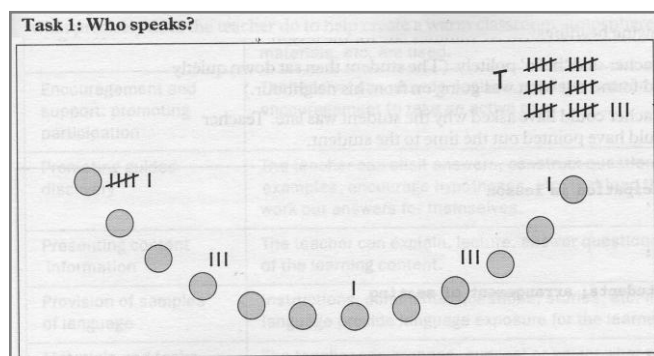


Imagem n.º 1

(Scrivener, 2009: 385)

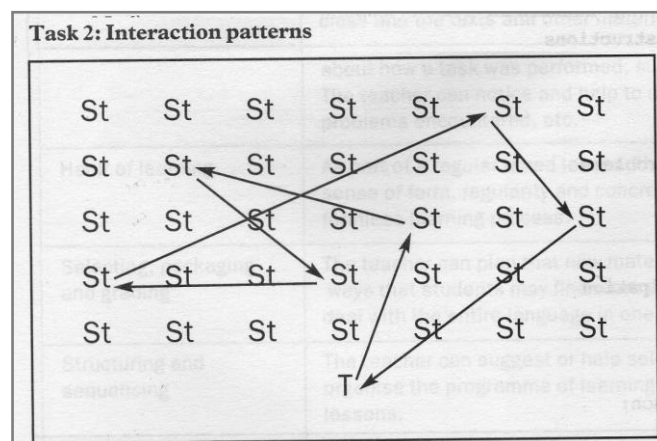


Imagem n.º 2

(Scrivener, 2009: 385)

Após a leitura do artigo de Sonsoles Fernández sobre as dinâmicas de comunicação na sala de aula, em que a autora contrasta a atitude de uma pessoa dinâmica com a de uma pessoa estática (Fernández, 2009: 97) e depois as compara com a dinâmica de uma aula, pensei que poderia focar a minha atenção, durante a observação de aulas, nos alunos e não nas professoras. Assim, no sentido de perceber de que forma as diferenças entre alunos, que pelas suas características pessoais se inserissem nessas duas «tipologias» de pessoas, poderiam ter consequências directas na aprendizagem,

escolhi um aluno «estático» e um «dinâmico» e passei a observar os seus comportamentos e desempenho nas aulas.

Os alunos «estáticos» que observei em cada uma das três turmas, 8.º B, 8.º C e 9.º C, caracterizavam-se por uma clara necessidade de ouvir as instruções da professora para se sentirem orientados; eram alunos muito sossegados e que se mantinham em silêncio quase toda a aula; quando interpelados pela professora, destacavam-se pela qualidade das suas respostas; eram muito cumpridores no que às tarefas da aula e de casa dizia respeito; pareciam adquirir e aplicar bem os novos conteúdos; e os resultados escritos eram bons ou muito bons. No entanto, tinham dificuldades em expressar a sua opinião ou em intervir numa discussão menos guiada ou que não fosse previamente preparada. Os alunos que destaquei como «dinâmicos» eram muito espontâneos, gostavam de participar em todas as actividades, principalmente nas de interacção oral; mas não estudavam ou realizavam os trabalhos de casa com a regularidade desejada. Também conseguiam bons resultados, mas a sua impulsividade parecia prejudicar uma maior correcção linguística.

Não quero com esta observação e análise simplista e estereotipada dizer que haja sempre alunos «estáticos» e «dinâmicos» em cada turma e que possamos classificá-los a todos desta forma. Pretendo apenas entender melhor o seu ponto de vista, observando-os e tentando perceber as suas estratégias de aprendizagem, preferências e interesses. Tendo em conta que ambos os «tipos» aprendem, queria também dissipar algum tipo de preconceito negativo daqueles que assombram os professores. Pois com o presente trabalho tenciono, simultaneamente, investigar sobre alguns tipos de crenças que os professores carregam consigo em relação aos alunos, ao ensino e à aprendizagem.

2.1. Observação das aulas de Espanhol de 9.º ano da Professora Orientadora Cristina Venâncio

A Professora Orientadora, Dra. Cristina Venâncio, tinha pela primeira vez a seu cargo a turma C do 9.º ano de escolaridade. Durante o 1.º período e antes de começar a leccionar, observei sete aulas de Espanhol da Professora Orientadora, durante as quais ela se dedicou a fazer uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos, a fazer algumas revisões de conteúdos do ano lectivo anterior e a dar início à primeira unidade planificada para o trimestre, «Los viajes».

Ao princípio os alunos estranharam esta nova situação de ensino em que uma professora leccionava as aulas e outra observava, mas aos poucos foram aceitando e tentando inclusive tirar partido dos conhecimentos das duas, pois tanto questionavam a professora Cristina como a mim.

A turma C já me conhecia, uma vez que fora a sua professora de Espanhol no 7.º e 8.º anos. Foram alunos que se mostraram sempre interessados, activos e, por vezes, demasiado entusiasmados, o que gerava alguma agitação (que foram aprendendo a controlar). Este ano, a minha proximidade física, uma vez que estava sentada numa carteira como as deles e junto deles, e a assistência às aulas quase como aluna, fez com que se criasse entre nós outro tipo de ligação, um elo mais forte de companheirismo, pois percebi que me tratavam como uma «aliada». Este facto aponta, mais uma vez, para a necessidade de aproximar o professor dos alunos para uma maior interacção e para que um crescendo de motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras surja.

As áreas de formação da professora Cristina Venâncio são o Português e o Espanhol e, talvez por isso, opte muitas vezes por insistir nas diferenças ou semelhanças linguísticas que existem entre as duas línguas. Por esta razão, a prática da tradução, quer oral quer escrita, era uma das estratégias a que recorria nas suas aulas. Na planificação das lições insistia em seguir o manual adoptado para este ano lectivo, *Gente Joven 3 (Difusión)*, mas estava sempre pronta a introduzir ou a rever outros conteúdos em que os alunos tinham dificuldades de aplicação.

No que à prática diz respeito, o começo das aulas seguia sempre uma certa rotina pedagógica, considerada necessária pela professora para que os alunos entrassem na sala de aula e se preparassem para trabalhar. Assim, um aluno era chamado a escrever a lição e o sumário no quadro, em seguida a professora fazia a chamada e dava início aos trabalhos. A maioria dos alunos aderiu bem às tarefas propostas e realizava-as dentro do tempo estipulado. No fim da aula, a professora marcava o trabalho de casa e na aula seguinte este era recolhido ou corrigido no quadro.

Nas reuniões de Orientação de Estágio, fizemos balanços destas aulas assistidas, discutimos opções de estratégias e sugerimos alternativas, tendo também em conta os resultados.

2.2. Observação das aulas de Espanhol de 8.º ano da Professora María Dolores Rodríguez

Com a devida permissão da Faculdade e da Direcção do Colégio, assisti também às aulas da professora María Dolores Rodríguez, uma vez que à professora nomeada Orientadora de Estágio lhe fora atribuída apenas uma turma de Espanhol. Assim, para que eu pudesse perfazer o número de aulas assistidas exigidas, comecei a frequentar as aulas do 8.º B e do 8.º C da professora Dolores, num total de vinte e três.

A professora Dolores é uma falante nativa de Espanhol, sevilhana de origem, a viver em Portugal há oito anos. Começou a trabalhar no S. João de Brito no passado ano lectivo e tem vindo a demonstrar as suas excelentes qualidades como pessoa e como professora. Perante a proposta de observação das suas aulas, aceitou de imediato a minha presença, pois entendeu que esta situação seria positiva para o seu desempenho. Pediu-me então que lhe transmitisse sempre a minha opinião sobre as suas aulas, métodos e actividades, portanto logo que a aula terminava conversávamos sobre ela, sem o peso da avaliação de uma parte ou da outra. A Dolores aceitou de bom grado as minhas críticas construtivas, reforços positivos, sugestões de actividades e, inclusive, a minha ajuda com os meios audiovisuais, que passou a usar com muito mais frequência. Se já éramos colegas antes, passámos a ser ainda mais cúmplices e penso que isso se fazia sentir no decorrer da aula. Esta abertura e humildade da professora tornou-se um exemplo para mim e assistir às suas aulas em muito contribuiu para a minha formação.

Ambas as turmas da professora Dolores se mostraram muito receptivas ao facto de terem mais uma professora na sala de aula; pareciam até fazer um esforço para melhorar o seu desempenho.

A turma B era constituída por dezoito alunos, dos quais dez eram rapazes e oito raparigas. O grupo revelou-se interessado e cumpridor nas tarefas de casa e das aulas. Certo é que procuravam ter uma participação oral activa, mas não tinham ainda aprendido a esperar pela sua vez de falar. Além disso, alguns elementos da turma eram bastante irreverentes e nem sempre aceitavam as chamadas de atenção da professora ou os recados para casa no «Diário Escolar». Devo acrescentar que pouco me agradou que os alunos recorressem tantas vezes à língua portuguesa e com certa presunção, sendo este o único aspecto em que penso que a professora Dolores deveria continuar a insistir.

A turma C era também um conjunto de dezoito alunos, oito rapazes e dez raparigas. Esta turma era bastante melhor do que a anterior no que ao comportamento diz respeito, sabiam estar e esperar pelas instruções ou pela sua vez de falar. Eram um grupo muito agradável e com o qual era fácil trabalhar, porque estavam sempre dispostos a aderir a qualquer proposta de actividade. Eram também mais tímidos do que os alunos da turma B, mas isso não os impedia de tentar participar. Nesta turma existia um aluno que estava a ser avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, devido a dificuldades de nível cognitivo e de atenção, daí que tenha proposto à professora Dolores, à Professora Responsável e aos Encarregados de Educação sentar-me junto desse aluno e dar-lhe o apoio necessário. Importa salientar que juntas conseguimos que ele obtivesse melhores resultados e que melhorasse a sua atenção nas aulas e, consequentemente, melhorasse a sua auto-estima.

II. 3. LECCIONAÇÃO DE AULAS

Planeei e leccionei duas unidades didácticas de 5 aulas de 90 minutos, tal como estipulado no Regulamento Interno de Mestrados da FCSH. A planificação anual para o 9.º ano de escolaridade da disciplina de Espanhol (anexo nº 4) tinha sido elaborada e aprovada pelas professoras do Departamento no fim do ano lectivo de 2009/2010, pelo que foi essa a que usei para preparar as unidades didácticas.

3.1. Aulas de Espanhol da turma C do 9.º ano, nível B1

Entre mim e a Professora Orientadora ficou acordado que eu leccionaria o primeiro bloco de cinco aulas no 1.º período e as restantes no 2.º período².

No 1.º período, a unidade a leccionar intitulava-se «Los viajes». Uma vez que os alunos do 9.º ano de Espanhol têm apenas um bloco semanal de 90 minutos, as aulas observadas pela Orientadora começaram no dia 25 de Outubro e terminaram no dia 29 de Novembro, tendo incluído um exame escrito (elaborado por mim e corrigido pela professora Cristina de acordo com as minhas sugestões de correcção) e um exame oral (elaborado por mim e avaliado pelas duas).

² Nota: todo o material referido na alínea 3.1. está incluído no Portefólio da PES.

Durante o 2.º período, a Professora Orientadora esteve de baixa médica e as aulas planeadas para o mês de Janeiro não foram observadas. Planifiquei um outro bloco de cinco aulas para o mês de Maio (já no 3.º período), subordinado ao tema «Conflictos familiares», que foi entregue à Orientadora via e-mail para que as apreciasse e avaliasse. A professora Dra. Neus Lagunas, da FCSH, também recebeu os planos das cinco aulas e assistiu a uma aula no dia 16 de Maio. Após a leccionação da mesma, reuni com a professora Dra. Neus Lagunas que fez uma apreciação muito positiva da aula observada.

3.1.1. Caracterização da turma

A turma C do 9.º ano é constituída por vinte e nove alunos, contudo apenas vinte optaram pela disciplina de Espanhol como língua estrangeira. Do grupo de Espanhol fazem parte doze raparigas e oito rapazes. Todos os alunos frequentam o Colégio desde o 2.º ciclo do Ensino Básico (outros desde a Primária ou da Infantil) e todos pertencem à mesma faixa etária. O nível de escolaridade dos Encarregados de Educação é elevado, por isso são geralmente exigentes com os filhos e com os educadores em geral.

São alunos simpáticos, alegres e, como adolescentes que são, também um pouco irrequitos. Nem sempre conseguem entrar na sala de aula em silêncio e o buliço da sua chegada faz-se notar, até porque os alunos que têm Francês, por vezes, também entram para deixar as mochilas. Uma vez sentados nos seus lugares, preparam-se para trabalhar e conseguem sossegar. Mas é preciso que se mantenha uma dinâmica de aula bem ritmada para que não esmoreçam e se distraiam com tentativas de manter conversas paralelas à aula.

A grande maioria está motivada para a aprendizagem do Espanhol, disciplina que seguem com entusiasmo desde o 7.º ano de escolaridade. Revelam facilidade em perceber os conteúdos leccionados, embora nem sempre os consolidem com um estudo regular e sistemático. Em aula, trabalham bem e mostram-se interessados, são participativos e colocam as suas dúvidas de forma oportuna. Infelizmente, ainda têm alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar ou esquecem-se de colocar o dedo no ar.

Nesta turma, existe um aluno que está a ser avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, pois as suas dificuldades prendem-se com um quadro de dislexia diagnosticado no 2.º ciclo. É de salientar que, por isso, uma das estratégias de avaliação adoptadas

para este aluno é a de privilegiar a sua expressão oral. Curiosamente, a Encarregada de Educação é argentina, pelo que o aluno tem facilidade em expressar-se oralmente. Dada esta situação, no seu primeiro ano de Espanhol foi difícil avaliar as reais dificuldades do aluno, pois como nunca tinha tido contacto com a língua escrita, o aluno escrevia tendencialmente tal como pronunciava, o que afectava a ortografia e mascarava a sua dislexia. Neste primeiro ano de aprendizagem era crucial que ele aprendesse a escrever. Contudo, em momentos de avaliação formal não podia ser penalizado pelos erros cometidos.

3.1.2. Caracterização do espaço físico da sala de aula do 9.º C

No Colégio, cada turma tem uma sala que lhe é atribuída desde o início do ano lectivo. A sala do 9.º C está localizada no primeiro andar do edifício no corredor das salas dos professores. É uma sala rectangular no sentido longitudinal, onde as carteiras estão dispostas em cinco filas. Do lado esquerdo da porta está o quadro de giz e a mesa do professor em cima de um estrado. Contrariamente a todas as outras salas, nesta os alunos estão sentados de costas para as janelas, que estão ao fundo da sala. A luz que por elas entra reflecte-se no quadro e, por vezes, impede o professor de ver a cara dos alunos, pelo que é, muitas vezes, necessário fechar os estores. Ao longo das paredes, os alunos e os professores da turma vão afixando trabalhos e documentos importantes que dizem respeito à direcção de turma.

3.1.3. Método de trabalho: dinâmicas de grupo

Tal como referi no capítulo anterior, não pretendo adoptar apenas um método de trabalho na minha prática docente. Porém, com este trabalho pretendia explorar estratégias e actividades que evidenciassem e desenvolvessem a competência comunicativa dos alunos, tão enfatizada no *MCER*. Neste sentido, fui seguindo uma abordagem comunicativa para veicular a interacção que desejava provocar entre os alunos. Ao mesmo tempo, tentei aos poucos ir reduzindo o meu papel de professora transmissora de saberes para um de mediadora e orientadora e, assim, centrar o processo de aprendizagem nos alunos.

Por acreditar que para interagir com alguém através da língua estrangeira temos de ter um contexto apropriado, vontade ou necessidade de o fazer e meios que nos

permitam fazê-lo, enveredei por criar actividades que exigiam um trabalho colaborativo com toda a turma, em pequenos grupos (fixos ou rotativos) ou a pares. Tendo em conta que a sala de trabalho do 9.º C é rectangular e que tem trinta carteiras, nem sempre foi fácil dispô-las em grupos ou em semi-círculo, pelo pouco espaço e pelo excedente de dez carteiras, mas devo destacar que, por exemplo, resultou muito bem a disposição em duas filas cara-a-cara, numa das aulas sobre «Conflictos familiares».

Nas minhas observações de aulas, bem como na análise do questionário que as professoras de línguas estrangeiras preencheram, apercebi-me de que as carteiras dos alunos estiveram quase sempre dispostas da tradicional forma e que as professoras optavam apenas por fazer trabalho individual ou a pares. Gostava, de facto, de ter tido a oportunidade de, não só experienciar diferentes dinâmicas, mas também de observar outras professoras a fazê-lo.

3.1.4. Materiais e recursos

As salas de aula do Colégio são bastante austeras, dispõem apenas de carteiras de alunos, uma mesa e uma cadeira para o professor, um estrado e um quadro de giz. No entanto, sempre que necessário podemos trazer um rádio portátil do Departamento, pedir a um funcionário a televisão com leitor de DVD, fazer uma marcação antecipada do projector para ligar a um portátil (neste caso tem de ser o computador pessoal) ou de uma sala com quadro interactivo ou de uma sala de computadores. Isto significa que todos estes materiais existem, mas que têm de ser solicitados com antecedência.

Na minha prática diária aproveito com muita frequência todos estes recursos, sabendo que para além de todas as vantagens que têm para o ensino das línguas estrangeiras, funcionam igualmente como alavancas de motivação. Nas aulas assistidas, que planeei, procurei diversificar o uso destes recursos e só não recorri à televisão e à sala de computadores. Os materiais que usei também foram vários, a saber: CD, vídeos do *YouTube*, Internet, *powerpoint*, cartões, papéis brancos e coloridos, papelinhos, fichas formativas e informativas, fotocópias, folhetos turísticos, imagens, *bostik*, dicionários, cartolinas, cola, bolsinha com nomes para sortear, o manual adoptado *Gente Joven 3* da editora *Difusión*, para além do material já disponível na sala de aula. Devo acrescentar que, como o 9.º ano tem aulas de Espanhol apenas uma vez por semana, este

ano lectivo os alunos usaram unicamente o manual, *Libro del Alumno*, e o dicionário elegido desde o 7.º ano³.

O manual adoptado segue um «*enfoque por tareas*», o que foi decisivo aquando da sua escolha, uma vez que este é o último ano de Espanhol dos nossos alunos e as tarefas propostas pelo mesmo são muito práticas e implicam uma interacção autêntica a pares ou pequenos grupos. Há uma clara tentativa por parte dos autores de destacar as «microhabilidades fundamentales asociadas a la expresión y a la interacción oral: habilidades de anticipación y estructuración del contenido, destrezas para intervenir en un discurso; recursos no-verbales de comunicación, etc.» (Ramos, 2006: 532). O *Gente Joven 3* vem acompanhado de uma *Carpeta de Recursos* que inclui o *Guía del Profesor* com excelentes propostas e sugestões extra que vão para além dos exercícios do manual; *Material Complementario Fotocopiable* e Jogos. Contudo, considerando que a adopção de um manual não tem de ser restritiva, consultei e usei ideias ou exercícios de outros manuais ou estudos que constam da bibliografia deste trabalho.

3.1.5. Avaliação dos alunos na aplicação de novas dinâmicas de grupo

No final do ano lectivo, solicitei aos alunos uma apreciação das aulas leccionadas, direccionando a sua atenção para as dinâmicas de trabalho usadas, no sentido de conhecer a sua percepção de como estas os terão ajudado a aprender mais e melhor e a, efectivamente, usar a língua espanhola. Os alunos colaboraram e preencheram o questionário (anexo n.º 5) que lhes dirigi, contudo este foi preenchido por favor e num ritmo acelerado, numa aula de outra professora, pelo que alguns alunos optaram por deixar respostas em branco. No entanto, é interessante constatar que, uma vez que as perguntas deste questionário eram semelhantes às do questionário do início do ano, os alunos reconheceram as actividades mencionadas sem colocarem dúvidas, pois agora já as tinham experienciado.

Relativamente às duas perguntas finais sobre que actividades os tinham ajudado mais a compreender um aspecto da língua espanhola e qual é que lhes tinha ficado na memória, muitos deles recordaram actividades dos três anos de Espanhol e mencionaram a visualização da série «El Internado» e de outros filmes, as

³ Pérez, A. S.(Dir.), (2004), *Diccionario de Bolsillo del Español Actual*, Madrid: SGEL

representações dramáticas, os trabalhos de grupo e os jogos de competição, alegando que foram as que os fizeram aprender mais vocabulário em uso real e um pouco mais sobre a cultura espanhola.

Esta análise do aprendido parece-me fundamental, não só para mim enquanto professora, mas também para eles enquanto aprendentes pois analisam o seu processo de aprendizagem e vão aprendendo a reconhecer quais são as estratégias utilizadas.

3.2. Reuniões de Orientação de Estágio de Espanhol

As reuniões de Orientação de Estágio com a professora Cristina Venâncio realizavam-se à segunda-feira, das 14.00h às 15.00h, mas sempre que necessário também aproveitávamos os tempos sem actividades lectivas para conversar ou trocar e-mails sobre a turma, as aulas ou os planos de aula.

Nas primeiras reuniões começámos por fazer a planificação do primeiro período, com base na planificação anual já existente, e tendo em conta o calendário anual do Colégio. Então conseguimos fazer a distribuição das aulas a leccionar por mim e a marcação dos momentos de avaliação. Posteriormente, seguiu-se a planificação da unidade que eu ia leccionar e, nesse momento, a professora Cristina depositou em mim grande confiança, deixando-me pensar nos passos e actividades de cada aula e só depois é que me deu a sua opinião, conselhos e sugestões.

Depois de eu observar as aulas da Orientadora, fazíamos um balanço do desempenho da turma e, em seguida, eu fazia a minha apreciação e colocava questões sobre algumas estratégias que a professora tinha usado ou sobre actividades realizadas. A professora Cristina conseguiu sempre esclarecer as minhas dúvidas e justificar as suas escolhas. Além disso, teve sempre abertura suficiente para aceitar algumas sugestões minhas.

Após sete aulas a assistir, comecei a pôr em prática os meus planos de aula para a primeira unidade subordinada ao tema das viagens. Uma vez leccionada cada uma das cinco aulas, repetíamos o processo de avaliação, mas desta feita a apreciação era feita pela Orientadora. Fiz sempre questão de ser eu a primeira a criticar a minha actuação e a propor alternativas ao que não corria tão bem, sendo que depois a professora Cristina fazia o seu comentário.

No segundo período estas reuniões deixaram de acontecer, devido à situação de baixa médica da Professora Orientadora, contudo, e por sugestão da mesma, continuámos a trocar opiniões por e-mail ou por telefone até ao final do ano lectivo. Antes de leccionar o segundo bloco de aulas no 3.º período, enviei por e-mail as minhas planificações à professora Cristina, que as avaliou, e à professora Dra. Neus Lagunas.

Não restam dúvidas sobre a utilidade destas reuniões com uma professora tão experiente como a professora Cristina, pois entre muitas outras coisas, aprendi a não ser tão ambiciosa nos conteúdos que queria introduzir numa só aula e a trabalhar melhor em equipa.

II. 4. REUNIÕES DO CONSELHO DE TURMA DO 9.º C

O papel da Professora Responsável no Colégio está definido como o «principal acompanhante e orientador do desenvolvimento de cada aluno da turma, na globalidade e integração das dimensões pessoal, social e religiosa. Coordena todas as actividades da turma da qual é responsável. Constitui um elo de ligação preferencial com Pais/ Encarregados de Educação em assuntos relacionados com os alunos da sua turma». (CSJB: 2004: 52-53). É ela quem preside as reuniões do Conselho de Turma, no caso do 9.º C, esta «orientadora» era a professora de Língua Portuguesa, Dra. Analisa Correia.

Durante o 1.º e 2.º períodos têm lugar duas reuniões por trimestre, uma de avaliação intercalar e uma de avaliação final. No 3.º período, o Conselho de Turma reúne apenas uma vez para fazer a avaliação final do ano lectivo. Assisti a todas as reuniões, durante as quais tentei prestar mais atenção aos comentários feitos sobre os alunos de Espanhol, embora pense que conhecer a dinâmica da turma como um todo de vinte e nove alunos também é importante. No decorrer das mesmas, participei de forma activa sempre que foi solicitada a minha opinião quer pelo Conselho de Turma, quer pela Orientadora de Estágio. Esta experiência de assistir a este tipo de reuniões, mesmo não sendo uma novidade para mim, teve um aspecto que as distinguiu das outras, isto é, permitiu-me mais uma vez estar no privilegiado papel de observadora e aprender com a forma como os outros professores faziam as suas apreciações dos alunos.

Durante as reuniões, que seguiram uma ordem de trabalhos estabelecida pela Professora Responsável, discutiram-se questões gerais e casos individuais, problemas

comportamentais e de aproveitamento, e delinearam-se estratégias e actividades para o Projecto Curricular de Turma.

II. 5. REUNIÕES DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

No Colégio de S. João de Brito, o Departamento de Línguas Estrangeiras reúne todas as segundas-feiras, das 16.30h às 18.00h. Este é o momento destinado à partilha de materiais e ideias, ao projectar de actividades, à discussão sobre avaliações finais, à preparação de aulas e, sobretudo, ao trabalho em grupo de professoras da mesma língua. Deste departamento fazem parte oito professoras de Inglês, duas de Espanhol e duas de Francês, sendo que algumas leccionam duas línguas.

Este ano lectivo, a novidade nas discussões destas reuniões prendeu-se com a questão dos Projectos «Metas de aprendizagem» e «Promed» do Ministério da Educação, e com a elaboração de critérios de avaliação específicos da oralidade para o 3.º ciclo, proposta apresentada por mim.

II. 6. PARTICIPAÇÃO NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA⁴

O Colégio de S. João de Brito é exímio nas celebrações religiosas que envolvem toda a comunidade escolar. Assim, participei directamente nas duas missas de turma do 8.ºA (a minha Direcção de Turma) e do 9.º C (turma da PES); na missa de Natal, com a elaboração de um «sinal» alusivo a esta época; na missa do Dia de S. João de Brito e no Corta-Mato de celebração; na Manhã de Reflexão do 8ªA; e na Via Sacra.

Em Setembro estive presente na Abertura Solene do Ano Lectivo, bem como na entrega de Prémios do Quadro de Honra.

Em Outubro e em colaboração com o «Projecto M=?», com o qual o Colégio está envolvido, e eu também, directamente como professora de Área de Projecto, realizei uma actividade alusiva ao «Dia Internacional da Erradicação da Pobreza». Os alunos do 8.ºA, juntamente com uma turma do 7.º ano, dirigiram-se às salas de aula do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário e leram um manifesto a favor da erradicação da pobreza. Além disso, apelaram à participação activa dos colegas, pediram-lhes que se juntassem

⁴ Todos os materiais referidos constam do Portefólio da PES, bem como da versão em CD deste relatório: pasta de documentos “capítulo III – 6. Actividades na escola”.

a eles no pátio do Colégio para uma fotografia colectiva com vários cartazes que lado a lado construíam o slogan «Pobreza Zero».

Após a divulgação que fiz do «VIII Prémio Pilar Moreno Díaz de Peña»⁵ junto das minhas turmas, uma aluna do 8.º ano concorreu à categoria da elaboração de um cartaz alusivo à cultura espanhola e um grupo de quatro alunos do 9.º ano apresentou um itinerário de uma viagem cultural por Espanha. Não foram recebidos prémios, mas o mérito da participação e o meu reconhecimento do seu empenho ganharam com certeza.

Organizei e presidi as Reuniões de Pais do 8.ºA de cada trimestre. Também estive presente nas Reuniões de Pais de duas turmas do 7.º ano, uma vez que todos os professores reúnem com os Encarregados de Educação no início do 3.º Ciclo do Ensino Básico para, em termos gerais, explicarem o funcionamento da sua disciplina.

Com os alunos da minha direcção de turma, organizei e juntei-me a eles no convívio dos jantares de turma e do «Fim-de-semana de Turma no Baleal».

Acompanhei alunos do 8.º ano a uma Visita ao Zoológico, organizada pelo Departamento de Ciências, e aproveitei para elaborar um folheto em Espanhol com um mini-dicionário ilustrado de nomes de animais e alguns exercícios de aplicação.

No começo do 2.º período, com a minha turma D do 8.º ano, expus na entrada do Colégio as cartas que eles tinham escrito, em Dezembro, aos Reis Magos. Desta forma, mostraram à comunidade escolar as suas competências ao nível do domínio escrito da língua, seguindo uma tradição espanhola, e desejaram boas festas a todos.

Em conjunto com a professora Dolores dinamizei o «*Peddy-Paper* Espanhol» do 7.º ano (em Janeiro), actividade inserida na Semana Cultural do Colégio, e a «*I Feria del Libro Español: todas las señales nos llevan a los libros*» (em Maio). O *peddy-paper* consistia em algumas perguntas feitas em Espanhol sobre espaços, pessoas e serviços do Colégio que os alunos tinham de percorrer para obter as suas respostas. Procurámos

⁵ A *Consejería de Educación de la Embajada de España* em conjunto com o Ministério da Educação português oferece, desde 2004, o «Premio Pilar Moreno Díaz de Peña» aos melhores projectos de uma viagem cultural a Espanha. (<http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/becas-ayudas-subvenciones/premios/premios-estudiantes.html>). O prémio consiste na concretização da viagem planeada para os alunos e professores de Espanhol. Tem como objectivos: «incrementar las relaciones entre Portugal y España; apoyar la incorporación de la Lengua y la Cultura Españolas en los currículos de los centros educativos portugueses; y promover el aprendizaje de lenguas.» (<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/publicaciones/anaquel1.pdf?documentId=0901e72b808251e2>)

desta forma que, fora da sala de aula, os alunos pusessem em prática o que tinham aprendido até então e que se divertissem com a língua. A feira do livro surgiu no sentido de comemorarmos o «Día del Libro» (muito embora a tenhamos feito já em Maio) e assim divulgarmos a língua espanhola.

A pedido da Direcção do Colégio, eu e a professora Dolores fizemos parte da comissão de recepção a alunos de colégios jesuítas de Espanha, que se deslocaram ao nosso colégio para participar nos «XXII Jogos Desportivos Internacionais». Também delineámos o programa da sua visita turística à cidade de Lisboa, Sintra e Cascais, e acompanhámo-los na mesma, levando connosco alguns dos nossos alunos de Espanhol como guias e anfitriões, o que lhes permitiu contactar directamente com falantes nativos.

II. 7. FORMAÇÃO CONTÍNUA

Porque considero de extrema importância a formação contínua de professores, assisti nos dois anos de Mestrado a várias acções de formação e palestras/ seminários, a saber:

1.º ano de Mestrado: ano lectivo 2009/2010

- (Janeiro) «Inacio's Café», acção de formação inspirada na metodologia «The world café», dinamizada pelo Colégio de S. João de Brito, Lisboa.
- (Janeiro) Curso de Formação Presencial «Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário – Línguas Estrangeiras (Espanhol)», dinamizado pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, em Lisboa, com a duração de 25 horas, tendo obtido a menção de «Excelente».
- (Março) «Seminario para Profesores de Español como Lengua Extranjera», no 19.º *Salón Portugués de Lenguas y Culturas*, Expolingua Portugal, em Lisboa.
- (Março), Acção de Formação intitulada «Utilização de séries espanholas legendadas em ELE», dinamizada pela Porto Editora, com a Dra. Luísa Moreira, no Parque-Expo, Lisboa.
- (Abril) Acção de Formação «A Mitologia na Literatura», pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, no Colégio da Imaculada Conceição, 18 horas, com a classificação de «Bom».

- (31 Agosto-4 Setembro) Acção de Formação «La Función Tutorial: Módulo I – Imagen del tutor y relación personal de ayuda», pelo CONEDSI, Compañía de Jesús – Comisión Interprovincial de Educación: Formación el Profesorado, ministrada pelos professores Fernando de La Puente sj e Ana García-Mina, em Salamanca, Espanha.
- (Outubro) Acção de Formação «O cinema como recurso pedagógico: métodos, técnicas e estudo de casos», pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, no Colégio da Imaculada Conceição, 18 horas, com a classificação de «Excelente».
- (Novembro) II Congresso Internacional de Pedagogia: «Sexualidade e educação para a felicidade», pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, em Braga.
- (Janeiro) Acção de Formação intitulada «Novo Programa de Português para o Ensino Básico», Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 6.
- (Fevereiro) Seminário sobre «A recepção de Eça de Queirós pelos românticos espanhóis», pela Professora Elena Losada, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, dia 19.
- (Fevereiro) Seminário sobre o tema «Para uma introdução à Geo-política da Latino-América», pela Dra. Isabel Branco, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, dia 26.
- (Fevereiro) Acção de Formação intitulada «Do diálogo à canção: desenvolver e avaliar a compreensão oral em ELE», dinamizada pela Porto Editora, com a Dra. Luísa Moreira, no Hotel Olissipo Oriente, Lisboa, dia 27.
- (Março) Acção de Formação intitulada «Reflexões sobre o bullying em contexto escolar», Dra. Ana Nascimento Rodrigues, no Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 2.
- (Março) Seminário sobre o tema «Liberalismo e Absolutismo Espanhol», na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, dia 4.
- (Março) «II Foro Internacional de Español en Portugal», organizado pela Universidade Nova de Lisboa, com duração de dez horas, dias 5 e 6.
- (Março) Organização de uma sessão intitulada «Adolescência nas entrelinhas» para Encarregados de Educação do 7.º ano, pelo Dr. Duarte Cotovio, no Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 23.

- (Abril) Seminário intitulado «¿Naciones en armas? La crisis de la monarquía hispana y las independencias americanas», pela Dra. Margarita Rodríguez García, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, dia 9.
- (Maio) Palestra intitulada «Políticas identitárias na América Latina: poema “O menino e o travesseiro”», por Horácio Costa, poeta e professor na USP, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, dia 7.
- (Maio) Seminário intitulado: «Españoles en el exilio: rescatando la memoria de Eduardo Martínez Torner en Londres», pela Dra. Carmen Artime Menéndez, King’s College London, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, dia 20.
- (Julho) Acção de Formação intitulada «Irrequietude, instabilidade e hiperactividade/défice de atenção em contexto escolar», Dra. Ana Nascimento Rodrigues, no Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 5.
- (Julho) Acção de Formação intitulada «Reflexões sobre bullying em contexto escolar», Dra. Ana Nascimento Rodrigues e Dr. Raul Melo, no Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 14.
- (Julho) Acção de Formação intitulada «Atitude e comportamento: definição e componentes», Dra. Fátima Perloiro no Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 21.

2.º ano de Mestrado: ano lectivo 2010-2011

- (30 Agosto-3 Setembro) Acção de Formação «La Función Tutorial: Módulo III – Psicopatología de la infancia y de la adolescencia/ La competencia social», pelo CONEDSI, Compañía de Jesús – Comisión Interprovincial de Educación: Formación el Profesorado, ministrada pelos professores Gabriel Dávalos e Manuel Segura sj, em Salamanca, Espanha.
- (Setembro) Workshop «Inter-Escolas M-Igual?», no Centro Universitário Padre António Vieira, em representação do Colégio de S. João de Brito, em Lisboa, dia 29.
- (Novembro) «Seminario para Profesores de Español como Lengua Extranjera», 20.º *Salón Portugués de Lenguas y Culturas*, Expolingua Portugal, em Lisboa, dias 3, 4 e 5.
- (Janeiro) Palestra intitulada «Ciências cognitivas e Livre Arbítrio», Dr. Artur Galvão, da Faculdade de Filosofia: Universidade Católica de Braga, Colégio de S. João de Brito, Lisboa, dia 24.

- (Janeiro) Acção de Formação «Didatired: La experiencia del aula para mejorar la competencia docente», Dra. Marta Salgado García, Instituto de Cervantes, Lisboa, dia 28.
- (Fevereiro) Acção de Formação «A canção nas aulas de ELE: “Cantando se entiende la gente”», Dra. Luísa Moreira, Lisboa, dia 5.

II. 8. ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

É difícil dissociar o meu papel de professora do de estagiária nesta análise e reflexão crítica que me proponho fazer do trabalho realizado ao longo deste ano lectivo. Reconheço que ser professora não significa que seja boa profissional ou que já tenha todos os conhecimentos de que necessito para poder ensinar, por isso assumi o papel de estagiária com humildade e espírito de desafio. Sabia que ia ser posta à prova, mas estava confiante de que ia fazer o meu melhor e de que ia aprender muito com mais esta experiência.

É inevitável que esta reflexão não seja contaminada pela apreciação docente que me é inerente e, desse ponto de vista, as planificações que fiz estavam adequadas aos temas propostos, bem articuladas e muito pormenorizadas. No entanto, admito que na leccionação da primeira unidade, nem sempre consegui cumprir alguns planos de aula nos 90 minutos propostos por, como notou a minha orientadora, ter sido «demasiado ambiciosa» ao delinear o plano de aula. Mas aproveito para acrescentar que isto se deveu às poucas aulas (cinco aulas de 90 minutos) de que dispunha para leccionar uma unidade inteira de novos conteúdos.

CAPÍTULO III – DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM

III. 1. OS INTERVENIENTES NO PROCESSO

Para que me possa debruçar sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras devo começar por definir o papel de cada um dos seus intervenientes e o seu grau de compromisso e de responsabilidade. Não esqueçamos que lidamos com um processo e não com uma finalidade e que, como tal, dele fazem parte diferentes variantes.

O objecto deste processo são as línguas estrangeiras, neste caso a língua espanhola ensinada e aprendida por estudantes portugueses. Sendo ambas línguas românicas, as suas semelhanças lexicais e estruturais levam muitas vezes a uma fluência aparente, pois a interferência da língua materna é muito grande. Mas também é verdade que a auto-confiança do aprendente é maior, o que lhe permite arriscar mais.

A questão que se coloca é o que fazer com este objecto: a língua estrangeira. Várias têm sido as teorias, as abordagens e os métodos que ao longo dos últimos cem anos têm procurado encontrar a fórmula mágica, “a busca do Santo Graal” (Sánchez, 2009: 15), como compara Sánchez, para o ensino de línguas estrangeiras. Estou de acordo com o autor quando afirma que a ideia não é derrubar os métodos antigos para impor um novo, que é sim a de assumir uma postura de abertura a novas tentativas de ensinar mais e melhor. E, acrescento, a de procurar o que de mais funcional tem cada um desses métodos e reinventá-los, sendo sempre consciente de que é a variedade dos alunos que nos vão surgindo que ditará essa variedade de métodos.

É certo que se a atitude do aluno que aprende não muda por si só e continua demasiado tradicional, então somos nós professores como mediadores do processo de ensino-aprendizagem que temos de o orientar e, para isso, podemos recorrer a todos os métodos. Mudam-se os tempos, mas nem sempre e necessariamente as vontades, e esta vontade somos nós que a podemos criar no aluno. A formulação dos diferentes métodos foi sempre uma adaptação aos novos tempos, a dificuldade passa pois pela capacidade de mudança na forma de aprender e na de ensinar, tanto a de alunos como a de professores.

1.1. O aluno

Parece indiscutível que o aluno seja o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, retrocedendo algumas décadas percebemos que nem sempre foi assim, o que leva Pérez em *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas* a iniciar a sua abordagem ao aluno com a seguinte ironia: «*Me atrevería a afirmar que el más importante descubrimiento de la didáctica en los últimos años ha sido el alumno*» (Pérez, 2004:60).

Sendo o aluno o beneficiário directo e último do processo docente, ele é obrigatoriamente o protagonista da sua aprendizagem. Eis porque não podemos ignorar as suas necessidades, os seus objectivos, gostos e preferências. Além disso, todos os alunos quando iniciam ou continuam a sua aprendizagem têm conhecimentos anteriores relativos ao mundo em geral e à aprendizagem das línguas em particular, uma espécie de «currículo oculto» (Pérez, 2004: 72) e esses podem até não coincidir com os do professor. Cada aluno sabe também, consciente ou inconscientemente, a forma como aprende melhor, isto é, tem as suas próprias estratégias de aprendizagem, e cabe ao professor saber aproveitar esse conhecimento. Sentir-se implicado na sua aprendizagem será para o discente um motivo maior de envolvimento e de vontade de aprender.

Sabemos que a figura do aluno não é única e que a sua pluralidade requer sempre o papel interventivo do professor. Isto significa que reconheço que centrar o processo apenas no aluno acarreta grandes dificuldades e incongruências, para além de que isso seria retirar ao professor a importância que também tem. Quando me refiro à centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno é na medida em que o professor trabalha em função dos alunos que tem, programa e planifica em função deles, das suas preferências e objectivos, mesmo que isso implique modificar a sua planificação prévia a partir dos programas do Ministério. Acredito que a negociação possa fazer parte da docência, na medida em que damos credibilidade suficiente ao aluno para que se sinta parte do processo, reforçando a sua função como protagonista e responsável pela sua aprendizagem, mas não significa que lhe demos toda a liberdade para estudar só o que lhe apetece. Nesta perspectiva, alguns alunos têm de ser preparados para esse papel de responsabilidade e autonomia da sua própria aprendizagem, pois o nosso sistema de ensino não privilegia essa independência. Também é preciso criar actividades que permitam treinar esta capacidade, algo tão simples como consultar o dicionário antes de consultar o professor, e utilizar estratégias que o incentivem.

Do mesmo modo, devemos lembrar-nos de que os alunos têm as suas próprias crenças quanto ao modo de aprender e quanto ao ensino de uma língua estrangeira e que estas podem ser facilitadoras, mas também impeditivas de uma boa aprendizagem. De facto, essas crenças podem ser de diferentes naturezas, causadas por factores internos ou externos. As expectativas do aluno em relação à aprendizagem podem prender-se simplesmente com as expectativas criadas em relação à pessoa do professor ou, de forma geral, em relação à língua.

No caso do Espanhol, em particular, sabemos que muitos alunos portugueses escolhem aprender o idioma de «nuestros hermanos» precisamente porque partem de um pré-conceito de que esta língua é fácil de aprender pela sua semelhança lexical e fonética. Tenho vindo a constatar que, de facto, muitos dos meus alunos acabam por reconhecer que essa foi a razão da sua escolha em detrimento do Francês. Mas é curioso que eles são os primeiros a reconhecer que «afinal, não é assim tão fácil».

No caso do Colégio de S. João de Brito há, na generalidade, uma predisposição para a aprendizagem de línguas, que pude constatar através do questionário (anexo nº 6) a que responderam todos os alunos do 3.º ciclo. Este questionário tinha como objectivo principal perceber quais as preferências dos alunos no que às dinâmicas de sala de aula diz respeito, mas serviu também para constatar que muitas vezes, por desconhecimento, os alunos não escolhiam determinadas opções e que as suas convicções se baseavam apenas no que já haviam experimentado.

O aluno tem desempenhado diferentes papéis ao longo dos últimos anos. Ora se olharmos com atenção os diferentes métodos aplicados, percebemos que cada um entendeu o aluno de perspectivas diferentes: o aluno já foi passivo e interventivo, mero repetidor ou produtor, respeitador ou respeitado, autónomo ou dependente.

Por exemplo, a aprendizagem centrada no aluno (que surge a partir dos métodos orientados para a comunicação) coloca-o no centro do processo, como responsável directo para tomar decisões acerca de recursos, de objectivos, de métodos e técnicas de trabalho, correcção e avaliação. Contudo, no nosso contexto escolar esta alternativa nem sempre é possível, uma vez que os programas são ditados pelo Ministério e as planificações elaboradas no início do ano lectivo, antes mesmo de se conhecer os alunos. Mas também é certo que muitas vezes se acabam por adaptar os conteúdos e metodologias às características da turma, embora não se trate do mesmo método uma vez que não implicamos directamente os alunos nas escolhas. A desejada negociação entre professor e aluno de todos os aspectos relacionados com o ensino que as teorias da

aprendizagem centradas no aluno pretendem, prende-se com uma orientação metodológica humanística, que parece não ter lugar no sistema de ensino português.

Afinal, também não podemos esquecer que os alunos não são versados em didáctica ou pedagogia ou questões metodológicas e que, por isso, se baseiam no que já conhecem ou crêem ser o ideal. Com os níveis de ensino com que trabalhamos, ter consciência das suas necessidades de aprendizagem, pode ser algo difícil de saber para o aluno. Não podemos esperar que sejam os alunos a iniciar as mudanças.

1.2. O professor

Ensinar, na acepção básica da palavra, significa «transmitir conhecimentos e competências»⁶, e esta é a função primordial do professor. Durante os primeiros séculos do ensino, em geral, e do de línguas, em particular, esta definição era posta em prática por qualquer pessoa que tivesse esses conhecimentos e os pretendesse «ensinar» e, por isso, a atenção centrava-se neste «profissional do ensino» como único detentor de conhecimentos, conhecimentos que deveria transmitir a algumas mentes menos ilustradas. O sistema educacional assim o previa. Mas foi com a preocupação em saber como «transmitir» que começaram a surgir os métodos de ensino de línguas estrangeiras.

Para os seguidores do método tradicional ou de gramática-tradução, que se manteve até ao século XX, o professor era visto não só como o protagonista da sala de aula, mas também como a autoridade da aula. O professor era o modelo a seguir e o aluno um mero receptor de conhecimentos. A gestão da aula era unilateral, definida pelas normas do professor ou da escola, e as funções de ambos estavam por isso muito bem definidas: o aluno tinha uma atitude de respeito perante o professor e este tinha uma atitude de superioridade. Esta distância também era marcadamente física pela disposição dos móveis na sala de aula. A memorização dos conteúdos era o principal objectivo e não se promovia o pensamento crítico, por isso os manuais escolares eram seguidos criteriosamente. Claro que não surgiam muitas oportunidades de carácter comunicativo, uma vez que a interacção existia apenas entre professor-aluno, através do sistema de pergunta-resposta.

⁶ Costa, J. A. et al, (2006), s.v. «ensinar», in *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora, p. 635.

Surgem outros métodos com pretensões mais práticas e, gradualmente, com aspirações a uma maior envolvimento e autonomia do aluno, bem como uma visão de um professor mais dinâmico, que pratica um ensino guiado e não autoritário. Claro está que «Cada maestrillo, su librillo», mas importa saber por onde vamos, saber reflectir sobre as nossas práticas e resultados.

O professor, assim como o aluno, não está livre de crenças e expectativas, algumas impostas pelo sistema de ensino, outras relacionadas com a sua formação, personalidade ou valores, e naturalmente leva-as consigo para a sala de aula. As crenças dos professores dizem respeito a vários aspectos: aos alunos em função da perspectiva que têm deles (como passivos, companheiros, participativos, etc.); à aprendizagem, que pode ser vista por influência de diferentes métodos; e às crenças sobre si mesmos.

É necessário que o actual professor reflecta sobre a sua prática docente, que seja consciente dela e das decisões que toma fora ou dentro da sala de aula. Foi com apreço que me apercebi de que, ao pedir às minhas colegas de Departamento que respondessem ao questionário (anexo nº 8) que elaborei, estava também a contribuir para essa reflexão pessoal, pois o comentário mais repetido foi precisamente o de que se haviam dado conta da quantidade de actividades que não faziam ou da forma padronizada ou pouco dinâmica como desenhavam as suas aulas.

É inegável que o professor continua a ser uma figura de destaque na sala de aula, é ele quem controla o decorrer da aula, a gere, selecciona os materiais, desenha as actividades, gera motivação e aprecia os resultados. Contudo, o professor tem de estar preparado para subordinar o seu próprio comportamento às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, o que implica reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas como resultado do seu ensino. O professor encontrará sempre atitudes de aceitação e de rejeição, mas o seu papel de líder deve ser doseado, uma vez que o excesso de protagonismo, nomeadamente no que ao «tempo de fala» (TTT, sigla para «teacher talking time») diz respeito, é de condenar.

Na abordagem comunicativa, o professor oferece os estímulos e as experiências que os processos internos do estudante parecem pedir, mas não os controla directamente. Num sentido mais amplo ele é o «facilitador» da aprendizagem.

O professor pode desenvolver a competência docente através da sua constante actualização na leitura de livros, na assistência a cursos, seminários e formações associados à observação, à prática, à experimentação e à investigação e, depois, através da auto-observação, reflexão, introspecção e auto-avaliação. Segundo Martínez, o papel

do professor está relacionado com os seguintes aspectos: a) o tipo de função que leva a cabo; b) o grau de controlo que exerce sobre como se deve desenvolver a aprendizagem; c) o grau em que o docente é responsável por determinar o conteúdo do que ensina; e d) os esquemas de interacção que se desenvolvem entre docente e discente. (Martínez, 2007: 278).

1.3. Relação aluno-professor e professor-aluno

David Nunan pergunta ao leitor de *El Diseño de tareas para la clase comunicativa* «¿Cuál es su idea o la de la institución docente a la que pertenece sobre los papeles que han de desempeñar los profesores y los alumnos? ¿Cree que es necesario hacer alguna modificación o adaptación de sus puntos de vista?» (Nunan, 1996: 86). De acordo com o paradigma inacioniano, pelo qual o meu trabalho docente no Colégio de S. João de Brito se deve reger, a função do professor é a de facilitar a relação crescente do aluno com a verdade, especialmente quanto ao assunto concreto que está a ser estudado. O professor deve criar as condições, estabelecer os alicerces e proporcionar oportunidades para o contínuo inter-relacionamento do modelo «experiência, reflexão e acção» (GRACOS, 1994:21). É de salientar a importância que a reflexão tem neste paradigma, pois contraria a acumulação de conhecimentos que durante muitos séculos se julgou ser a base de uma boa aprendizagem e dá ênfase à séria e ponderada reconsideração sobre aquilo que se estuda.

Embora a pedagogia inacioniana coloque o professor ao serviço do aluno, também considera que o aluno tem um papel activo nas suas descobertas pessoais e na sua criatividade. Lembra as abordagens humanistas dos anos 50, que prestavam especial atenção ao domínio afectivo da aprendizagem, em que o docente tinha de se esforçar por ter uma relação interpessoal com o discente, ajudá-lo a ser ele mesmo e a aceitar-se e criar um clima de confiança e atenção mútua.

Alguns métodos prevêm a total dependência do aluno em relação ao professor, outros vêem-no como organizador, mediador ou orientador. Mais uma vez, as escolhas feitas pelo próprio professor ou pela escola onde ensina serão a base da relação pedagógica que o professor conseguirá estabelecer com os seus alunos.

Penso que a relação desejada seria a de mútuo respeito pelas competências e saberes de cada um, uma relação que, no caso das línguas estrangeiras se quer como uma relação bilateral, comunicativa e de interacção.

III. 2. A COMUNICAÇÃO COMO OBJECTIVO

O objectivo principal da aprendizagem de línguas estrangeiras é adquirir a capacidade de comunicar num outro código linguístico, quer oralmente quer por escrito. Tendo em conta esta premissa, parece-me necessário orientar a minha abordagem ao ensino de línguas e este meu trabalho por aqueles métodos que mais enfatizam a competência comunicativa.

Michael Canale, grande estudioso e investigador da «competência comunicativa», define «comunicação» como uma forma social que se adquire e usa mediante a interacção social, ela tem sempre um propósito, implica uma linguagem autêntica, oposta à inventada pelos manuais, implica também um grande grau de imprevisibilidade e criatividade em forma e conteúdo. Para ele, a comunicação tem lugar em contextos socioculturais que regem o uso apropriado da língua e oferecem referências para a correcta interpretação das expressões. O intercâmbio e negociação de informação que constituem a comunicação são considerados bem sucedidos com base em resultados concretos. (Canale, 1983: 98)

Assim, para que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem da língua estrangeira têm de sentir necessidade de comunicar, por isso é necessário potenciar a comunicação e prestar atenção aos seus interesses e às suas necessidades comunicativas (Fernández, 2009: 98). Ou seja, aponta-se aqui para um processo centrado no aluno enquanto decisor de conteúdos e conhecedor das suas necessidades enquanto aprendente. O papel que resta ao professor é o de fomentar a necessidade de comunicar na língua estrangeira. E é aqui que reside a minha questão: como provocar um estímulo linguístico?

2.1. A competência comunicativa

O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* define «competência comunicativa em língua» de uma forma geral: «Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (MCER, 2003:9) e depois refere-se aos vários componentes que a constituem: o linguístico, o sociolinguístico e o pragmático, acrescentando que cada um deles compreende o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. As «competências linguísticas» dizem respeito aos conhecimentos e às capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas e a outras dimensões da língua como sistema; as

«competências sociolinguísticas» referem-se às condições socioculturais do uso da língua; e as «competências pragmáticas» prendem-se com o uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas e actos de fala).

De acordo com o *Marco común* (ibid.: 106) a «competência linguística» foi sempre difícil de descrever em qualquer sistema linguístico devido à sua complexidade e constante evolução. Contudo, este documento apresenta uma descrição geral para os diferentes níveis de referência e subdivide a competência linguística em lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

A «competência sociolinguística» corresponde à sensibilidade das convenções da língua e o controlo das mesmas, que estão determinadas pelas características do contexto específico em que se utiliza a língua, através dos marcadores linguísticos de relações sociais: as normas de cortesia, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, dialecto e pronúncia (ibid.: 116). Sendo a língua estrangeira um veículo de comunicação entre indivíduos de sociedades diferentes, é importante trabalhar esta competência e desenvolvê-la procurando criar situações de comunicação autêntica ou o mais real possível, procurando também incentivar ou provocar esse contacto com falantes nativos através de várias actividades comunicativas quer escritas, quer orais.

A capacidade de usar a língua prende-se com o «conhecimento pragmático» que o falante tem. O *Marco común* considera que competência discursiva (capacidade de ordenar orações em sequências e produzir fragmentos coerentes de língua) e a competência funcional (utilizadas para realizar funções comunicativas na interacção entre falantes) fazem parte desse conhecimento pragmático (ibid.: 120).

O conceito de «competência comunicativa» foi inicialmente desenvolvido pelo linguista e antropólogo Dell Hymes em 1966, na continuidade do conceito chomskiano de competência (linguística ou gramatical), à qual Hymes acrescenta o conhecimento das normas sociais que regem a comunicação linguística em cada comunidade. Isto é, postulava-se que o estudante de uma segunda língua devia adquirir não só um controlo da gramática básica das orações, mas também todas as habilidades comunicativas de um falante nativo para saber seleccionar de entre as formas linguísticas possíveis as mais adequadas a cada situação concreta. Hymes refere-se à importância das regras de uso da língua, pois sem elas as regras gramaticais seriam inúteis (Hymes, 1971:35), ou seja, refere-se à existência de uma competência que depende tanto do conhecimento como do uso. Tal como expõe Llobera, Hymes tentava definir os diferentes factores da

comunicação linguística desenvolvendo o conceito de Roman Jakobson das funções da língua (publicado em 1953 e 1960) e, por isso, expõe a forma da mensagem, o conteúdo, o âmbito e a situação dos emissores e receptores da mensagem, a finalidade da mensagem e o resultado final, a chave que se ocupa do tom e da maneira como a mensagem é formulada, os canais usados, as variedades linguísticas usadas, etc. (Llobera, 2000:12).

Mais tarde, nos anos 80, Michael Canale e Swain (1980) acentuaram a aplicabilidade da «competência comunicativa» no ensino e na avaliação de uma segunda língua, incluíram a «competência linguística» dentro da comunicativa, argumentando que as regras gramaticais são insignificantes sem as regras de uso. Canale divide a «competência comunicativa» em quatro competências subjacentes: a «competência gramatical» (ou seja, aquela que se demonstra através da memorização de regras explícitas), a «competência sociolinguística» (que diz respeito às regras socioculturais: trata tanto da adequação do significado como da forma do discurso em relação ao contexto descrito como do estatuto dos participantes, finalidade da interacção e normas ou convenções da interacção), a «competência estratégica» e a «competência discursiva» (apresentada de forma muito simples, está só articulada à volta do binómio coerência-coesão) (Canale, 1983:66-71).

Para além destes aspectos da «competência comunicativa», Canale considera que a docência tem de estar baseada em: necessidades comunicativas dos alunos; interacções comunicativas significativas e realistas; habilidades que já tem o falante da sua primeira língua e a interdisciplinaridade. Canale acrescenta que a competência comunicativa interacciona com outros sistemas de conhecimento e habilidades, como por exemplo o conhecimento do mundo e outros factores como a personalidade.

Do ponto de vista dos alunos é interessante observarmos as técnicas que usam para solucionar problemas que surgem quando querem comunicar um significado ou uma mensagem e carecem do conhecimento linguístico necessário para o fazerem, a chamada «competência estratégica» de que falava Canale. Em 1977, Tarone (citado por Martínez, 2007:159) distinguiu cinco grupos de estratégias: a elisão (quando o aprendente evita falar de um determinado tema ou abandona a mensagem já iniciada), a paráfrase (quando utiliza uma expressão alternativa, mas aceitável na L2, uma circunlocução), a transferência consciente (em forma de tradução literal ou alternância de códigos), o pedido de ajuda (pergunta ao interlocutor ou a um dicionário) e a mímica (usa gestos para exprimir um significado). Canale defende que os alunos devem ser

estimulados a usar estas estratégias (em vez de permanecerem calados porque não sabem dizer algo) e devem-lhes ser dadas oportunidades para o fazerem (Canale, 1983: 70), pois uma vez mais importa trabalhar a fluência e a motivação, através do incentivo da competência estratégica que tem uma função compensatória quando a competência linguística do falante é inadequada e permite-lhe, mesmo assim, interagir.

2.2. Abordagem comunicativa

É possível que um aluno tenha uma competência gramatical da língua aprendida, sem contudo ter uma competência de uso real. Widdowson afirma que este é o resultado de um ensino de línguas estrutural que se foi praticando ao longo dos tempos e que de alguma forma fez surgir a abordagem comunicativa no ensino de línguas (Widdowson, 1983: 85). Reconhecer também esta situação no meu dia-a-dia como docente, fez com que me interessasse mais pelos estudos da abordagem comunicativa.

O objectivo didáctico da abordagem comunicativa é o desenvolvimento da «competência comunicativa» ou a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, integrando as habilidades necessárias. Trata-se de poder utilizar a língua estrangeira em todas as situações em que ela seja necessária, desde pedir e dar informações, até compartilhar ideias, gostos, sentimentos, opiniões e o falante chegar a ser «ele próprio» na outra língua. Para conseguir essa «competência comunicativa» é necessário percorrer um longo caminho em que se vão consolidando as competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica que distinguia Canale.

O método comunicativo surgiu nos anos 70 como reacção aos métodos que se baseavam apenas na gramática, procurando tratar de maneira prioritária o desenvolvimento da «competência comunicativa» do aluno. O suporte teórico deste método associa-se ao sociolinguista Hymes, mas também ao linguista Halliday. Halliday concede uma grande importância ao conceito de linguagem como instrumento para comunicar significados dentro de um entorno social. Do ponto de vista pedagógico e, de acordo com esta aproximação, o mais importante é conseguir que o aluno consiga comunicar, ao princípio de forma limitada e gradualmente com maior soltura e correcção.

«Un enfoque comunicativo (...) nos hace considerar la lengua no sólo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple. En otras palabras, comenzamos a tener en cuenta

no sólo las formas lingüísticas sino también lo que las personas *hacen* con esas formas cuando quieren comunicarse.» (Littlewood, 1998: X). É preciso ter em conta o ponto de vista funcional da língua e não só o estrutural, não esqueçamos que a função comunicativa é variável e depende de factores relacionados com a situação e com o entorno social. Tal como aponta Littlewood, o conhecimento das funções comunicativas e a habilidade de relacionar as formas linguísticas com o conhecimento não linguístico são essenciais para que se interprete o significado funcional concreto que o falante pretende transmitir.

A propósito, uma turma minha de 7.º ano tinha preparado uma representação dramática num restaurante e durante a representação frente à turma, no momento em que o empregado de mesa se retirava, era suposto que os clientes «fizessem conversa». Então, naturalmente, um aluno perguntou ao outro como estava ele e a família, e a resposta obtida foi «Mi madre está enferma.» No entanto, o outro aluno tão preocupado com o diálogo ensaiado/decorado, nada comentou sobre o facto de a senhora estar doente e continuou para perguntar o que o colega queria comer de sobremesa. Isto é, a sua competência sociolinguística falhou.

2.3. Actividades Comunicativas

Littlewood refere que, na verdade, as actividades comunicativas que propomos em aula são actividades pré-comunicativas, uma vez que permitimos que o aluno desenvolva capacidades necessárias para comunicar, sem ter de produzir enunciados comunicativos (Littlewood, 1998:7). Enquanto o aluno pratica a língua na aula, tem a possibilidade de desenvolver a sua capacidade de expressão e compreensão da língua estrangeira. Por isso, as actividades realizadas devem relacionar a língua com o seu contexto e mesmo criar situações a que, previsivelmente, se poderiam ver expostos.

Também Littlewood (ibid.: 11) afirma que, para que os alunos comecem a produzir interacções linguísticas, têm de se libertar da dependência do professor ou das gravações de manuais. Nesse sentido, o professor cria situações e inicia as actividades, mas são os alunos que devem ser os responsáveis por dirigir a interacção até à sua conclusão. Este tipo de trabalho em grupos significa que, muitas vezes, alguns alunos estarão sem supervisão do professor, o que ao princípio podem estranhar, mas é uma estratégia que deve ir sendo trabalhada com a turma. Desta forma, o papel do professor nas actividades comunicativas passa por oferecer conselhos ou facilitar os elementos linguísticos necessários; resolver problemas; e aperceber-se dos pontos fortes e fracos

que mais tarde terá de aproveitar ou consolidar melhor noutras actividades mais controladas.

Dentro das actividades comunicativas, Littlewood distingue as «actividades de comunicação funcional» das «actividades de interacção social». As primeiras são aquelas em que o professor organiza uma situação de modo a que os estudantes tenham de completar um vazio de informação ou resolver um problema. O aluno encontra-se numa situação em que deve levar a cabo uma tarefa comunicando-se o melhor que pode com qualquer recurso ao seu alcance. As segundas têm como objectivo a comunicação de significados tendo em conta as exigências sociais do contexto em que se encontra.

Assim, as actividades que Littlewood propõe em primeiro lugar são as de «partilhar informação com colaboração restringida», embora conclua que estas actividades não chegam a ser o tipo de interacção comunicativa flexível e espontânea que se quer como objectivo final. Então sugere as actividades de «partilhar informação com colaboração sem restrições por parte do professor», como por exemplo comunicar modelos e imagens (ibid.: 12-13).

Esta actividade sugerida por Littlewood assemelha-se à que experimentei nas aulas assistidas do 9.º C (unidade 3): após um momento em que os alunos recordaram vocabulário já aprendido, fizeram a descrição de um cenário para uma obra de teatro. Este foi lido em voz alta (imagem comunicada) para que um colega conseguisse desenhar no quadro essa imagem. Claro que para esta actividade, como professora, controlei o vocabulário que iria ser usado, pois só usaram o vocabulário recordado que eu pedi: *elementos de una familia, descripción física, estados de ánimo, ropa, objetos de la casa, partes de la casa e preposiciones de lugar*. Dentro desta categoria, Littlewood também sugere uma actividade de seguir instruções sobre direcções, que usei no 7.º e no 8.º ano: o aluno A conhece o local onde está algo e tem de descrevê-lo ao aluno B.

Acrescenta ainda as actividades para «partilhar e interpretar informação», nas quais os alunos não têm apenas que partilhar informação como nas anteriores, têm também de comentar ou valorar a mesma para resolver um problema e assim se incrementa a imprevisibilidade da interacção.

Sugere, finalmente, as actividades para «interpretar informação» que já todos os alunos possuem e que, por isso, não precisam de partilhar, mas interpretar o que lhes é dado, como por exemplo desenhar um itinerário de viagem, seguindo informação dada: dinheiro, lugares a visitar, pessoas.

Littlewood (ibid.: 12-13) reconhece algumas limitações nas actividades referidas e destaca duas importantes: os significados funcionais que os estudantes têm de expressar inclinam-se marcadamente para a partilha e interpretação de informação sobre dados; e as situações em que se pede aos alunos que actuem às vezes são pouco parecidas com as situações que encontrarão fora da sala de aula. Por isto, o papel social do estudante não está claro e normalmente carece de importância para o objectivo funcional da interacção.

Conclusão, nestas actividades de representação de interacção social, os alunos têm de prestar atenção tanto aos significados sociais como aos significados funcionais que transmitem com a língua, o que contribui para os aproximar de situações autênticas. E ao usarem a sala de aula como contexto social, no qual a língua usada para o ensino ou organização da aula é a língua estrangeira, também estão a contribuir (ou deveriam estar) para essa autenticidade.

Há que reconhecer também aqui algumas limitações: em situações fora da aula os alunos precisarão de satisfazer uma variedade mais extensa de necessidades comunicativas que surgirão de acontecimentos da vida quotidiana; precisarão de enfrentar com êxito uma maior variedade de modelos de interacção; e precisarão de implicar-se em diferentes tipos de relação social nas quais serão apropriados diferentes registos de linguagem. Numa perspectiva comunicativa do ensino de línguas, as simulações de papéis e de situações são uma técnica por excelência para organizar uma prática linguística controlada.

Mas, e mais uma vez de acordo com Littlewood (ibid.), a maior parte dos estudantes ao longo da sua aprendizagem passará muito mais tempo a ouvir a língua estrangeira do que a falá-la, isto porque quando falam, decidem a língua que querem falar. Littlewood dá especial destaque à compreensão oral, porque acredita que, e neste ponto concordo com o autor, a capacidade de compreender oralmente a língua estudada, necessita de ser trabalhada, uma vez que os recursos receptivos não estão ao mesmo nível dos produtivos.

Pensemos que na sala de aula, as audições que se fazem são muitas vezes condicionadas, escuta-se apenas com a finalidade de preencher um vazio de informação, os diálogos são trabalhados e o ruído dos mesmos é filtrado. É imperativo acostumar os alunos a uma riqueza idiomática, estas compreensões auditivas podem ser feitas a partir de filmes, de entrevistas de rua ou em estúdio, de concursos televisivos, de telejornais e de outros programas, de rádio, de diálogos de rua/aula, de música, entre outros. O texto

falado deve pois variar a complexidade e o nível de formalidade, o sotaque, a velocidade, a fluidez e a clareza, o ruído de fundo e as condições acústicas.

III. 3. A INTERACÇÃO

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente, incluso cuando se respecta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (MCER, 2003: 14).

Através de um «enfoque orientado a la acción» o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* desvia o seu interesse das quatro competências clássicas e propõe outras quatro actividades da língua: a compreensão, a expressão, a interacção e a mediação. As competências clássicas não desaparecem, mas são secundarizadas. As quatro novas propostas são processos, sendo a compreensão e a expressão fundamentais para a interacção, uma vez que escutar e falar uma língua são os dois principais usos que dela fazemos, por isso tanto professores como alunos concordariam com a importância e necessidade de realizar actividades que exercitem as capacidades orais, bem como as estratégias de interacção, de planificação e do controlo das tomadas de palavra; as de colaboração e cooperação; e as de pedidos de ajuda.

Segundo o *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, «interacção» define-se como o «Intercambio comunicativo entre dos o más participantes cuyas características formales pueden variar en función de varios factores, tales como el estatus relativo de los interlocutores, el propósito del encuentro, la situación contextual en la que tiene lugar el intercambio, el grado de formalidad, etc.» (Martínez, 2007: 206). Repare-se que os processos de interacção estão intimamente relacionados com os de socialização e, por isso, este conceito de interacção está relacionado com os estudos da psicologia evolutiva (estudo, descrição e explicação das mudanças e desenvolvimento do comportamento do indivíduo, assim como os seus processos mentais, emocionais, psicológicos e sociais ao longo do seu ciclo vital) e da psicologia social da linguagem (estudos centrados no modo como a organização social incide sobre o comportamento

linguístico dos indivíduos) que explicam o desenvolvimento intelectual e cognitivo em função das relações que o indivíduo estabelece com outros indivíduos e com o meio. Saliente-se que os processos de socialização evoluem paralelamente aos do desenvolvimento cognitivo.

Tal como em todos os contextos sociais, também a sala de aula de línguas estrangeiras é um lugar onde se estabelecem essas relações sociais entre alunos e alunos-professor, relações que se repercutem no processo de aprendizagem. Vários estudos têm sido feitos através da observação e classificação de diferentes condutas verbais e não verbais que se dão nesse contexto, pois esta interacção é de especial importância para a investigação sobre a aquisição das línguas.

Dependendo da exploração didáctica que possamos fazer de uma actividade, podemos criar interacção ou não, quer seja uma actividade de produção escrita, quer seja de produção oral. Foi intenção, neste trabalho de investigação e nas aulas planeadas, observar e provocar momentos de interacção, sobretudo oral. Mas, como relembra Ullán (Ullán, 2006: 353-354), muitas vezes esquecemo-nos de pedir uma planificação da comunicação oral – estratégia que estamos habituados usar para a produção escrita –, e lançamos os alunos em produções orais espontâneas desde o primeiro dia de aulas («¿Y tú que opinas?» ou «Habla con tu compañero.») e, este, pode muitas vezes ser um factor que gera insegurança e desmotiva os alunos a participar oralmente nas aulas.

3.1. A aula como espaço social de interacção

As teorias interactivas do ensino de línguas estrangeiras consideram a língua como um veículo para o desenvolvimento de relações pessoais e a realização de transacções de tipo social entre indivíduos. Neste sentido, devemos ter em conta a importância que a aula de língua estrangeira tem como um espaço social propício à interacção. Segundo diversos autores da abordagem sociocultural, como Kramsch e Hall, a chamada «competência interaccional» é «la capacidad de tomar parte en las prácticas orales que tienen relevancia sociocultural para un grupo o comunidad de hablantes» (García, 2006: 560). Como ensinar e treinar então esta competência?

Esta interacção é muitas vezes organizada previamente pelo professor, mas o carácter de improvisação que existe em qualquer tipo de comunicação autêntica não se pode preparar. É difícil – dizem quase todos os estudiosos cujos artigos/livros li – na sala de aula dar exemplos suficientes e relevantes de interacção social para que os

alunos consigam adquirir os recursos necessários para interagir fora dela. O processo de ensino-aprendizagem passa pois por uma tentativa, por parte do professor, de incorporar na sua prática as estruturas e características do discurso de um diálogo autêntico, dando-lhe o carácter de um contexto o mais parecido possível com o contexto real. Ensinar recursos como os que se seguem é fundamental: as sequências dos actos de fala; os padrões léxicos e sintácticos; o uso adequado da tomada de palavra; a organização temática; os diferentes registos de língua; as marcas de início, transição e encerramento de conversas; entre outros.

Esta perspectiva social de aprendizagem das línguas surgiu nos anos 90, a chamada «abordagem sociocultural» segundo a qual a aprendizagem se entende como uma prática interactiva, colaborativa e socialmente contextualizada. Este *modus facendi* baseou-se na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1978-1986), denominada «zona de desarrollo próximo»: a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar se actua sozinha e o que é capaz de realizar se conta com o apoio de outros participantes mais experientes que guiam o principiante até que este possa assumir completamente a responsabilidade da tarefa. Estes pressupostos foram aplicados ao ensino das línguas e os estudiosos centraram-se na interacção professor-aluno e nas consequências do trabalho colaborativo para a aprendizagem.

No caso do professor, ele pode ter de realizar vários papéis concretos, em separado ou em simultâneo, dependendo das actividades que utiliza. Assim pode: ser coordenador das actividades que levam o aluno a uma maior habilidade comunicativa; ou ser o responsável por agrupar as actividades em aulas e assegurar que se organizam satisfatoriamente a nível prático. E decide qual o seu papel em cada actividade: por vezes pode ser instrutor da língua porque apresenta as novas estruturas, exerce um controlo directo sobre a actuação dos estudantes, avalia-as e corrige-as; noutras actividades não intervirá, uma vez iniciado o procedimento, apenas deixará que a actividade se realize por ela própria (nesses casos, pode actuar como assessor ou conselheiro, ajudando no que for preciso); também pode circular pela sala para observar os pontos fortes e fracos dos alunos, o que servirá de base para a planificação de futuras aulas; pode ainda ser mais um comunicador entre os alunos.

O papel do aluno neste método de ensino tem uma estreita relação com a posição e função do professor e vai definir o tipo de interacção característico da turma. Assim, e de acordo com Richards e Rodgers (Richards e Rodgers: 2001: 65) um método reflecte respostas implícitas e explícitas a perguntas relativas à contribuição dos alunos no

processo de aprendizagem: o tipo de actividades que realizam; o grau de controlo que têm sobre o conteúdo de aprendizagem; e a opinião que têm sobre o aluno como agente do processo.

O discurso da aula é constituído por formas comunicativas geradas por alunos e professores dentro de um cenário social concreto que é a própria aula. Este discurso tem sido alvo de estudos relativamente ao tipo de perguntas que tanto o aluno como o professor fazem, à natureza dos dados linguísticos a que se expõe o aluno, à alternância de vez de falar num diálogo, à negociação de significados, à distribuição e uso da língua 1 e da língua 2: a função, e ao emprego de repetições. Os procedimentos utilizados pelo professor para fazer perguntas, tendo em conta que o objectivo principal das perguntas é fazer com que o aluno realize a prática linguística através da produção oral, obedecem a algumas técnicas: como o modo como se colocam as perguntas; o tempo de espera que o professor concede aos alunos para responder; e o tipo de pergunta (aberta ou fechada).

Scrivener sugere algumas ideias para maximizar a interacção em aula, das quais seleccionei as seguintes: o professor deve criar um ambiente descontraído e de amizade; deve fazer perguntas em vez de dar explicações; deve dar tempo aos alunos, permitindo o silêncio, quer seja para pensar, ouvir ou falar; ouvir os alunos, prestando-lhes realmente atenção, fazendo com que o que eles dizem afecte o que se vai fazer em seguida; aceitar apenas aquilo que é dito na língua estrangeira; aumentar as oportunidades dos alunos para falar; usar gestos para substituir o «teacher talking time»; permitir que os alunos terminem as suas frases sem falar por cima; encorajar a interacção entre os alunos, provocando-os, ou dispor as carteiras de modo a que se possam ver e falar. (Scrivener, 2009:101-102)

A importância da interacção comunicativa proporciona mais oportunidades para que surjam relações de colaboração, tanto entre os alunos, como entre eles e o seu professor, e também proporciona mais oportunidades de expressar a própria individualidade dos alunos em aula, ajudando-os a integrar a língua estrangeira na sua personalidade e a sentirem-se emocionalmente mais seguros com ela. O papel do professor é o de mais um comunicador, que se coloca num plano de igualdade, além disso os alunos não são constantemente corrigidos, as suas falhas são mais toleradas.

As actividades propostas neste trabalho tencionam minimizar o tempo de fala do professor e atribuir-lhe o papel de monitor-orientador, destacando o papel do aluno como responsável pela sua aprendizagem.

3.2. Gestão do espaço físico da aula

Muitas vezes, as salas de aula não estão preparadas para as aulas de língua estrangeira, o modelo tradicional das mesas ordenadas por filas com o quadro à frente e a mesa do professor estrategicamente colocada ao lado do quadro ainda impera. No Colégio de S. João de Brito além desta disposição, existe ainda um espaço destinado por excelência ao professor – o estrado, onde está a sua mesa e o quadro. Este espaço demarca claramente as posições entre aluno e professor, realçando a superioridade deste último. Além disso, as mesas dos alunos não se separam da cadeira, o que dificulta a realização de determinadas actividades ou a diferente distribuição das carteiras, pelo que muitas vezes se mantém a disposição original. A sala de aula é ainda partilhada por vários professores de várias disciplinas que procuram adequar o espaço à sua aula.

Comecemos pela necessidade de facilitar o contacto entre os alunos: parece-me óbvio que não posso comunicar com quem está de costas para mim ou atrás de mim; então a disposição das mesas na sala de aula tem de mudar. Após este primeiro passo é preciso provocar os alunos, dar-lhes motivos para interagir na língua estrangeira de uma forma natural. Claro que a sala de aula não é uma situação real e os alunos são os primeiros a senti-lo, mas não devemos deixá-los esquecer que, no entanto, a turma é um verdadeiro grupo social e que por isso existem motivos para interagir. Fernández sugere que se aproveite essa mesma realidade que é a sala de aula para se exercitar a língua de uma forma autêntica: as rotinas da sala de aula (saudações, despedidas, ordens, ...); o controlo da organização e negociação; e o controlo do discurso didáctico (Fernández, 2009: 100). Mas para que a tão desejada imersão na língua seja possível, é necessário aproximar a sala de aula de um espaço real de uso da língua e são os alunos e também o professor que vão contribuir para que isso aconteça. Por exemplo, falar sempre e só a língua a aprender contribui para esse objectivo, mas também a dinâmica da aula tem de mudar, bem como as actividades, os materiais e até o espaço físico.

A dinamização do indivíduo dentro da sala passa pela criação de diferentes situações didácticas. Trabalhar em grupos ou a pares centraliza a aprendizagem da língua no desenvolvimento da competência comunicativa e permite a participação activa do aluno enquanto centro do processo; desenvolve também a autonomia pessoal e as estratégias de aprendizagem e favorece a participação de todos; o professor pode monitorizar melhor o processo individual e o ritmo dos alunos; e contribui para uma maior motivação. Os inconvenientes que daqui advêm prendem-se com receios comuns a alunos e a professores: que os alunos falem a língua materna; que uns trabalhem mais

do que outros e que fiquem muitos erros por corrigir. Temos que conseguir aceitar que estes vão sempre acontecer.

Na sala de aula tradicional, o professor tem um papel de destaque, o seu campo de acção restringe-se a apenas alguns alunos e a interacção é inexistente. Claro que este método permite um trabalho de tipo individual. De outra forma, o ensino em grupos ou a pares permite uma metodologia mais comunicativa, e a alteração da disposição dos elementos da sala de aula e dos próprios alunos é fundamental. Claro que o professor tem de criar actividades e planificar a sua aula de forma a poder beneficiar de determinada disposição de mesas. Por isso é importante analisarmos melhor a questão da dinâmica de grupos.

Para além da possibilidade de realizar actividades que implicam movimento, em que os alunos têm de deambular pela sala ou levantar-se para realizar alguma tarefa e sentar-se num outro lugar, também existe a possibilidade de dispor as carteiras de forma diferente ou até mesmo eliminar a presença das mesmas e usar o chão. Scrivener pro-

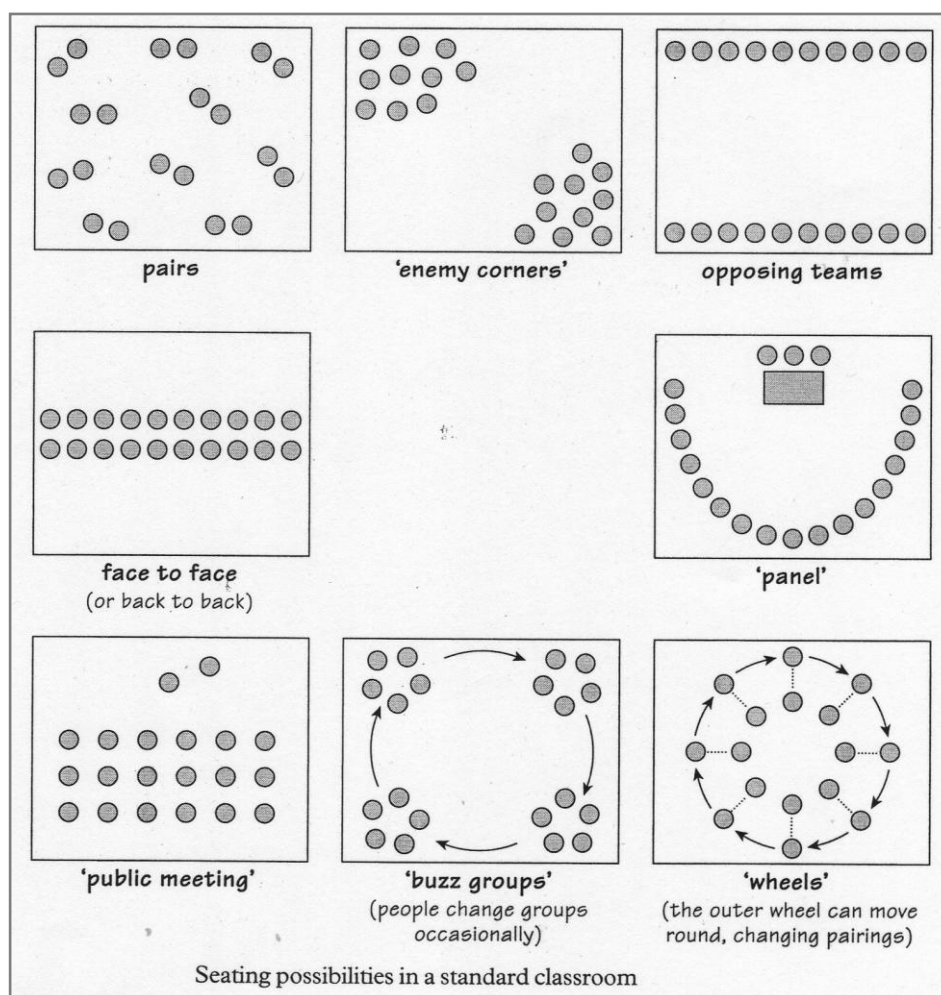


Imagem nº 3

(Scrivener, 2009: 89)

põe oito possibilidades de sentar os alunos, tal como podemos observar na imagem n.º 3. Estas fogem à disposição tradicional e às já conhecidas disposições em círculo ou semi-círculo, e têm como objectivo proporcionar uma maior interacção entre os alunos, de acordo com a actividade desenhada. Algumas destas sugestões podem mesmo representar um determinado contexto de interacção social, como por exemplo um restaurante, um avião ou uma carruagem de comboio.

No caso das duas últimas imagens «buzz groups» e «wheels», os grupos não são estáticos, os elementos podem ir mudando ao longo da actividade. Por me agradar particularmente esta ideia de movimento, que permite que os alunos interajam com colegas diferentes, procurei também nas minhas aulas assistidas experimentar diferentes possibilidades de fazer os alunos interagir, tal como está representado na imagem seguinte (para uma explicação mais completa, ver anexo nº 10) e também recorri à sugestão «face to face» de Scrivener, tendo os alunos começado por trabalhar com o

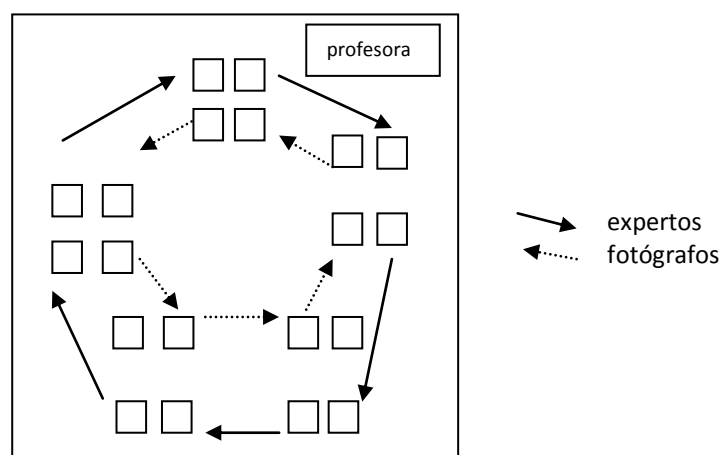


Imagem nº 4

(Plano de aula da professora estagiária Adelaide Campos, lições n.º17/18, unidade 1, aula leccionada a 22/11/2010)

colega do lado (a pares, portanto) e depois, aproximaram as carteiras e trabalharam com o colega da frente. Para além destas sugestões, usei várias vezes a disposição em semi-círculo e em círculo, os pares, os pequenos grupos, o grande grupo (turma) e o levantar-se e circular pela sala, que permite o contacto visual e a interacção de forma natural. Todas elas funcionaram de uma forma muito positiva, captaram a atenção e curiosidade dos alunos e motivaram-nos para a actividade a realizar.

Saliente-se que o papel do professor neste tipo de dinâmicas não é esquecido, mas a sua figura central de emissor de conhecimentos é secundarizada. O professor

pode optar por deambular pela sala, manter-se a um canto, em posição de destaque, sentar-se junto dos alunos ou simplesmente desaparecer de cena. Num primeiro momento, é importante que o professor confirme se os alunos estão a realizar a tarefa de acordo com as instruções dadas, num segundo momento pode apenas monitorizar de perto ou de longe. Não esqueçamos que a presença do professor por vezes interfere, até porque alguns alunos imediatamente pedem ajuda ou ficam parados porque se sentem observados, outras vezes é necessária uma intervenção activa do professor. Não esqueçamos que para aumentar o tempo de fala do aluno, também é preciso que o professor se saiba calar e é preciso trabalhar a auto-confiança do aluno, fornecer-lhe mecanismos, não interromper a sua fluência para correcções de léxico ou sintaxe.

É de facto muito importante que o professor incentive os alunos a falar a língua estrangeira também dentro do grupo de trabalho. Usar muito material auditivo, bem como ter posters afixados nas paredes, responder positivamente a qualquer tentativa de falar na língua estrangeira, perdendo tempo com a fluência em vez da correcção, negociar com eles se consideram positivo falar a língua materna e que penalizações têm os grupos que o façam, são estratégias que funcionam para promover e garantir que a língua estrangeira é usada.

3.3. Dinâmica de grupos

Dinámica de grupos: interacción que tiene lugar dentro de un grupo, incluyendo también el estudio de factores tales como el liderazgo, las relaciones y la toma de decisiones que afectan a la estructura del mismo grupo. Es necesario tener en cuenta su dinámica a la hora de agrupar a los estudiantes dentro de la clase, así como en el diseño de actividades y en la preparación de materiales. (Martínez, 2007: 101)

Muitas vezes dividimos as turmas em pequenos grupos para que em conjunto trabalhem uma tarefa. Claro que podem estar a trabalhar diferentes aspectos ou os mesmos da mesma tarefa, podem ter tarefas diferentes ou cada elemento do grupo ter a sua própria tarefa ou parte da tarefa final. Neste caso, fomentamos a cooperação, e a interacção comunicativa torna-se imprescindível. O trabalho de grupo permite assim que um maior número de alunos pratique a língua estrangeira ao mesmo tempo e, além disso, dá-lhes a oportunidade de trabalhar com autonomia. Por isso, os alunos sentem-se geralmente mais motivados e dispostos a colaborar entre si e com o professor. Isto também permite que os alunos mais tímidos e com maiores dificuldades possam ser ajudados pelos mais avançados e com uma personalidade mais extrovertida.

Claro que não podemos negar algumas das dificuldades implícitas à realização do trabalho em grupo e que alguns professores temem: perder o controlo da turma, haver mais barulho e que os alunos usem a língua materna em excesso. Por isso mesmo, é tão importante que o professor saiba seleccionar uma tarefa interessante e motivadora e organizar o trabalho em grupo previamente aquando da sua planificação: dar instruções claras e precisas, deambular pela sala atendendo aos pedidos de ajuda ou orientação dos grupos, terminar a actividade quando os alunos estão ainda ocupados com ela e, finalmente, corrigir de forma interactiva a tarefa.

Analisarei em seguida que tipos de grupo se podem formar, bem como diferentes formas de o fazer.

3.3.1. Tipos de grupo

Quando pretendemos trabalhar a competência colaborativa e comunicativa, formamos grupos de diferentes tipos. Um grupo de trabalho pode ser constituído por apenas dois elementos (pares), por pequenos grupos de três alunos ou pela turma toda, que pode funcionar como um grande grupo. Podemos também pensar na vantajosa possibilidade de tornar os grupos flexíveis, isto é, quando alguns dos seus elementos vão mudando de grupo ao longo de uma actividade ou quando pares de alunos se vão juntando em grupos.

A tipologia de grupos também pode passar pelas características que lhes são atribuídas. Podemos dar aos grupos diferentes tarefas de acordo com as características ou papéis que lhes cabem, como por exemplo, um grupo constituído por monitores, por secretários, por gente que contesta, por gente pacífica ou por peritos em qualquer coisa (em gramática, em manter a ordem, em questões ambientais).

3.3.2. Formação de grupos

A “química” como lhe chama Adolfo Cuadrado, ou seja, o bom funcionamento que se deseja obter com as dinâmicas de grupo (Cuadrado, 2010: 117), depende da forma como se constitui um grupo. Muitas vezes, a formação de grupos é feita informalmente por proximidade, no entanto existem várias outras formas de o fazer, umas que exigem uma preparação prévia do professor, outras mais aleatórias, mas igualmente eficazes.

De acordo com Antonio Infante é preciso ter em conta os elementos afectivos, culturais e sociais na gestão do espaço (Infante, s.d.: 2). Contudo, esta questão,

particularmente no que diz respeito aos elementos culturais e sociais, não se coloca no caso do Colégio onde realizei a minha investigação, pois as turmas são muito homogêneas, todos os alunos têm a mesma nacionalidade e o mesmo estrato social e cultural. Porém, tendo em conta os elementos afectivos, a semelhança que os une é apenas a de que todos são alunos adolescentes a frequentar o 9.º ano.

Infante faz referência a Edward Hall e a sua percepção de espaço em quatro unidades: o espaço íntimo, o pessoal, o social e o público. Para Hall as nossas vidas giram em torno destes quatro espaços e é neles que desenvolvemos a nossa capacidade de comunicar. Foquemos a nossa atenção em dois destes espaços, como opostos que são. Hall considera o espaço social como o espaço da aula, onde o indivíduo não tem controlo sobre o território, tem de partilhá-lo com outros e interagir socialmente. Por outro lado, o espaço pessoal diz respeito àquele que o indivíduo elege pessoalmente quando quer estabelecer uma relação espacial com outros indivíduos. Por isso, concluo que a formação de grupos de trabalho exige que se tenha em conta o indivíduo.

Na verdade, ao que Hall nos anos 60 se referia era ao que hoje o *Marco Común* designa por “ámbito”: «El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.» (MCER, 2003:10), onde se contextualizam as actividades da língua.

Na aprendizagem tradicional, o ensino tinha uma determinada concepção de espaço: espaço do aluno *versus* espaço do professor, aqueles colocados em filas em situação de não-interacção e este num espaço privilegiado de vigilante. O novo professor encontra o seu lugar dentro do conjunto que é a turma de uma forma natural, deslocando-se do seu pódio para se envolver com os alunos de forma a facilitar o seu papel de mediador. Como no caso de dinâmicas em círculo ou em semi-círculo, onde o professor se integra de forma natural e positiva, acrescentando informação e interesse.

Existem diversas razões para se formar grupos de trabalho numa aula de língua estrangeira, mas, no caso do presente trabalho, importa realçar que esta opção permite que os alunos interajam.

Tenho vindo a notar que a aceitação por parte dos alunos é muito maior quando a formação de grupos é feita de uma forma aleatória (ou aparentemente) e não condicionada pelo professor. Evidentemente que ao organizarmos grupos temos um propósito específico que podemos optar por divulgar ou não. Podemos também negociar

com os alunos a formação dos grupos, deixando inclusive que sejam eles a escolher os elementos que os formam. Vejamos que as turmas inquiridas do Colégio, dos diferentes anos de escolaridade do 3.º ciclo, foram bastante homogéneas no que à formação de grupos diz respeito: preferiam ser eles a escolher o grupo.

As técnicas para formar grupos podem estar relacionadas com o uso do léxico/gramática já aprendido/a ou com o uso do léxico/ gramática ainda desconhecido, mas que será útil para a actividade seguinte. Assim, apresento algumas das que mais uso na minha prática docente e que também usei nas aulas observadas:

- sentar-se com a pessoa que tenha os sapatos/ a camisola/ etc. da mesma cor/ formato/ marca;
- agrupar-se de acordo com gostos/ preferências de cor, música, séries, etc.;
- fazer grupos de quatro, mas depois a cada um é dado um número e pede-se que se reagrupem de acordo: 1,2,3,4/ 1,2,3,4;
- a cada aluno é dada uma cor ou uma frase ou parte dela ou um verbo conjugado e deve encontrar um par ou grupo que tenha a parte que lhe corresponda;
- cada aluno representa um estado de ânimo e deve reconhecer noutro colega o mesmo estado para formar um par ou grupo;
- os alunos preparam uma pequena representação, mas quando a apresentam à turma, a professora desfaz o grupo e forma outro mantendo os mesmos papéis para os quais se prepararam (exemplo: diálogo num restaurante, os «camareros» continuam a sê-lo e os «clientes» também, mas interagem com elementos de um grupo diferente).

3.3.3. Crenças de alunos e professores: resultados de questionários a alunos e professores do 3.º CEB

No processo de ensino-aprendizagem, é preciso saber «ouvir» aqueles que estão directamente envolvidos nele. O meu questionário estava relacionado com as preferências e crenças no que diz respeito às diferentes dinâmicas de grupo, tanto de professores como de alunos. Elaborei, por isso, dois questionários com alguns pontos comuns para docentes e discentes.

O questionário que se dirigia aos alunos de línguas estrangeiras (anexo nº 6) foi elaborado para a obtenção de dados relacionados com a opinião dos alunos sobre a

prática de dinâmicas de grupo, com o propósito de auscultar as crenças dos alunos de língua estrangeira e descobrir que importância atribuem a fenómenos da oralidade, assim como as suas preferências na aprendizagem da mesma. O referido questionário foi passado a todas as turmas de línguas estrangeiras do 3.º ciclo do Colégio de S. João de Brito, isto é, a quatro turmas de cada ano de escolaridade deste ciclo, num total de 345 alunos, no decorrer do primeiro período do corrente ano lectivo. Os alunos não foram informados sobre os objectivos do estudo, sabiam apenas que contribuíam para um trabalho de investigação sobre o ensino das línguas. O questionário é constituído por sete perguntas, tendo todas várias opções de resposta fechada (embora com a opção de dar uma resposta mais aberta, «outro»), à excepção da pergunta sete (mais pessoal) e por isso de carácter aberto. No preenchimento do questionário foi mantido o anonimato, os únicos dados pessoais pedidos foram as línguas aprendidas e o número de anos de aprendizagem, bem como a frequência ou não de escolas de línguas e o ano de escolaridade frequentado. Pretendia ter aqui um suporte para o facto de muitos alunos desconhecerem algumas das actividades mencionadas, e de facto apenas um quarto ou menos dos alunos teve contacto com o tipo de ensino praticado em escolas de línguas.

Curiosamente, como podemos verificar na apresentação do tratamento estatístico das respostas obtidas (anexo nº 7), numa primeira leitura os alunos dos diferentes níveis de escolaridade têm opiniões muito semelhantes em relação às perguntas colocadas. Mas debruçemo-nos em pormenor sobre quais as dinâmicas que lhes são mais queridas, uma vez que mais de metade afirma aderir bem a dinâmicas diferentes. As opções mais escolhidas são os «grupos de trabalho fixos», as «equipas para competir» e o «trabalho a pares», logo seguidas dos «jogos dramáticos» o que de facto demonstra que estes alunos gostam de realizar trabalho em conjunto com os colegas. Uma pequena minoria entre os 3 e os 10% parece preferir um ensino mais tradicional para o qual apontavam as opções 2.5., 2.11. e 2.12.

Quanto à formação de grupos de trabalho, as respostas apontam para que preferem ser eles a escolher o seu grupo (as respostas localizam-se entre os 52% e 72%), embora os alunos do 8.º ano se destaquem também por preferirem que a professora os organize e que seja feito de forma aleatória. O tipo de tarefas a realizar em grupo mais assinalado foi «tarefas em que se discutem ideias ou opiniões e se procuram soluções» com mais de 50% de escolhas, seguida dos «jogos lúdicos» e das «representações dramáticas». Quando questionados sobre o uso da língua estrangeira dentro do grupo, uma grande percentagem admite ser mais fácil falar num grupo, e na

generalidade optam pelas respostas afirmativas, considerando falar a língua «às vezes» e uns tímidos 15-22% afirmam «tentar usar a língua quando falam com os colegas».

Uma média de 41-43% dos alunos dos três anos de escolaridade parece reconhecer a importância de falar a língua que estão a aprender durante a aula, por isso procuram usá-la para comunicar com o professor ou com os colegas. Mais de metade desses alunos atribui-lhe essa importância para poder aprender melhor a língua, de forma a usá-la em viagens ao estrangeiro.

A última pergunta prendia-se com a finalidade de aprender uma língua estrangeira e, apesar de pertencerem a faixas etárias diferentes, mais uma vez os alunos foram bastante homogéneos nas suas justificações. Desta forma, foi possível agrupar as suas respostas da seguinte forma: 7.1. para aprender mais; 7.2. para trabalhar ou estudar no estrangeiro; 7.3. para poder comunicar quando viajo; 7.4. para ter um futuro melhor; 7.5. porque gosto; 7.6. porque é obrigatório; 7.7. sem resposta; 7.8. para comunicar com família de origem estrangeira. O factor comunicação parece ser um dos principais motivos, bem como a necessidade de saber mais e de trabalhar ou estudar noutro país. Tendo em conta o estatuto social e a exigência académica do Colégio, facilmente compreendemos estas opções da maioria.

A leitura que os dados obtidos demasiado homogéneos me permitem fazer é de houve uma clara tendência dos alunos a escolher as opções de acordo com a sua experiência, o que foi notório também nas questões que me colocaram aquando do preenchimento dos questionários. Nas entrelinhas percebo que as abordagens ao ensino seguidas pelos docentes, que estes alunos tiveram, foram provavelmente muito semelhantes e pouco variadas.

Nove professoras de línguas estrangeiras, de Inglês, de Francês e de Espanhol, do 3.º ciclo e do secundário, responderam também a um questionário sobre a mesma temática (anexo nº 8). À excepção de uma professora, todas as outras trabalham no Colégio há mais de 15 anos. Estes questionários foram preenchidos no final do 2.º período, de forma anónima, onde constam apenas os níveis leccionados por cada professora. Segue-se uma descrição e análise dos resultados obtidos de acordo com os gráficos apresentados em anexo (anexo nº 9).

As dinâmicas a que todas as inquiridas recorrem são o «trabalho individual» e o «trabalho a pares», sendo que mais de metade também trabalha com grupos não fixos e realiza jogos dramáticos, muito embora mantenham as secretárias dos alunos na sua posição habitual. Segundo sete professoras, estas actividades só são realizadas com

algumas turmas, caso contrário têm a frequência máxima de uma vez por semana (para três professoras).

Quanto à formação de grupos, 100% das inquiridas opta por agrupar os alunos «tendo em conta as suas diferentes capacidades (junta os que têm dificuldades com os que podem ajudar)» e deixa-o claro a toda a turma, sendo que quatro professoras também escolhem os elementos dos grupos de forma aleatória e três deixam que sejam os alunos a escolher. De entre as actividades sugeridas para estes grupos nas opções de resposta à pergunta 5, apenas uma não foi mencionada «actividades em que um dita e os outros escrevem», e as de «jogos lúdico-didácticos» e as em que «os alunos dão instruções uns aos outros» foram seleccionadas por apenas duas professoras. As actividades dentro do grupo são distribuídas por todos os elementos pela maioria das professoras, que pedem a escolha de um porta-voz.

Uma grande percentagem de inquiridas relembra aos seus alunos que devem falar na língua estrangeira entre eles e, depois, afirma que finge não conhecer a língua materna dos alunos quando estes a usam. A principal alavanca para motivar os alunos a usar a língua estrangeira oralmente é o factor «avaliação», logo seguido da «criação de actividades específicas». Oito professoras dizem esforçar-se para que todos os alunos participem oralmente, mesmo que seja necessário solicitar as suas intervenções e seis atribuem à timidez a razão pela qual os alunos não participam.

Quase todas afirmaram deambular pela sala enquanto leccionam e mais de metade fala em média durante «um terço da aula». Parece não haver lugar para a negociação, uma vez que optam por decidir os conteúdos a leccionar, tendo em conta os programas, embora algumas admitam que por vezes negoceiam ao longo da aula. Quanto ao uso do espaço físico, destaca-se o uso do quadro, das secretárias, da mesa do professor e do estrado, bem como a «presença dos alunos como parte do cenário».

As abordagens seguidas pelas professoras do Colégio parecem-me muito contidas e pouco variadas, com tendência a manter o tradicional e aceitável. Talvez por não quererem arriscar ou acreditarem que determinadas actividades podem causar grandes distúrbios. Tendo em conta a importância dada à comunicação pelos alunos e pelas professoras indagadas, parece haver um desfasamento entre o que crêem ser importante e as actividades que realizam para desenvolver as competências comunicativas. Claro que esta amostra é apenas significativa no contexto de aprendizagem do Colégio, muito embora corresponda a muitas das minhas afirmações e de estudos realizados.

De certo que os resultados obtidos me ajudarão a compreender melhor o complexo processo de ensino e aprendizagem de uma língua, mas também contribuirão para me incentivar a implementar novas estratégias na minha prática docente, baseando-me quer nas respostas das colegas quer nas dos alunos.

3.4. Actividades para interagir

O artigo da docente e investigadora de uma universidade dinamarquesa, Lone Ambjoern, sobre a desproporção existente entre o discurso oral monológico na aula de línguas estrangeiras e a vida real, onde existe intercâmbio de informação e de opiniões, deixa claro que os nossos alunos «hablan en lengua escrita» (Ambjoern, 2008: 4). Isto porque os habituamos a falar a partir de um texto escrito, que não representa os fenómenos da língua falada. Estamos longe de trabalhar a «competência conversacional», que ela entende como «la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posición de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común.» (íbid.: 3) . Até porque as actividades que mais usamos como actividades de expressão oral são consideradas por Ambjoern como inapropriadas para o desenvolvimento desta competência, é o caso das exposições, dos recontos, dos resumos ou das perguntas dirigidas vinculadas a um texto. Além disso, acrescenta ela, os jogos dramáticos e as actividades similares são apenas resultados de uma memorização e reprodução, dando mais uma vez a ideia errónea ao aluno de como adquirir uma língua. Ela critica também que não existe espontaneidade no exercício linguístico, já que habituamos os alunos a falar baseando-se num manuscrito. No entanto, eu penso que é importante que se usem estas actividades mais controladas ao princípio e que se siga então para actividades de um maior grau de improvisação e espontaneidade. A sugestão de Ambjoern são o que chama de «actividades interactivas livres», actividades realizadas em pequenos grupos, em que os alunos se apoiam em indicações escritas sobre como realizar as tarefas. Para isto, geralmente recorre a jornais e revistas electrónicas para gerar ideias sobre os temas de conversação ou diálogos autênticos transcritos e textos dramáticos para que possam identificar características da língua falada e se possam familiarizar com elas.

Admite também que a troca imprevisível de informação que se dá num diálogo real é um acto único e impossível de reproduzir, mas que é preciso trabalhá-lo em aula,

ensinando as formas de comunicação interactiva como reacção, cooperação, negociação, eleição, coerência e pertinência. É, portanto, imperativo que os alunos aprendam as diferenças fundamentais entre o discurso escrito e o falado, o que se pode concretizar através de actividades de análise e comparação de materiais autênticos.

A «abordagem por tarefas», ao pretender levar para a sala de aula tarefas reais, está a favorecer estes processos de comunicação autênticos. Segundo Nunan quase não há dúvidas que os tipos de tarefas comunicativas desenvolvidas para a aprendizagem de línguas estrangeiras se desenharam para inclinar a balança do poder para o lado do aluno (Nunan, 1996: 88). E isto é ainda mais claro nas tarefas de interacção oral.

O *Marco común* lista as seguintes actividades de interacção oral: transacções; conversa informal; discussão informal e formal; debate; entrevista; negociação; planeamento conjunto; e a cooperação prática com vista a um objectivo específico (ibid.: 75). E as de interacção escrita são as que se seguem: transmitir e trocar notas, memorandos, etc; corresponder-se por carta, fax, correio electrónico, etc.; negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e trocando rascunhos, alterações, correcções, etc.; e participar em conferências em linha ou fora de linha. (ibid.: 81).

3.4.1. Abordagem orientada para a acção

A abordagem orientada para a acção opera por tarefas e tem evoluído na direcção de situações de interacção na aprendizagem. Várias disciplinas têm ajudado, como por exemplo a «aprendizagem em cooperação», que é um conceito herdado do interaccionismo social de base vigotskiana.

O propósito das teorias comunicativas e especialmente das tarefas consiste em reproduzir na aula as situações de uso natural, sem renunciar às vantagens que oferece uma sala de aula. Consequentemente, não posso deixar de abordar esta questão das tarefas no presente trabalho. Não é necessário sair da aula para procurar a língua autêntica, afirma Fernández (Fernández, s.d., «Potenciar las ...»), esta afirmação tem grande relevância para a aprendizagem de línguas em geral e para o modelo das tarefas em particular, pois na aula os alunos podem experimentar distintos usos e formas linguísticas e correr riscos, cometendo erros e corrigindo o outro.

Vejamos que se os falantes e alunos de uma língua são fundamentalmente agentes sociais, ou seja, pertencem a uma sociedade e nela desenvolvem tarefas em circunstâncias, contextos e campos de acção determinados, as tarefas definem-se como

acções que se desenvolvem utilizando competências específicas para obter um determinado resultado. As pessoas como indivíduos e agentes sociais adquirem uma série de competências, entre elas as comunicativas, que se produzem em contextos e determinadas condições que condicionam a actividade linguística. Ora este é o propósito da abordagem orientada para a acção.

3.5. A dificuldade da avaliação da expressão oral

Tendo em conta que o objecto de estudo deste trabalho é a interacção, sobretudo a oral, parece-me fundamental deixar algumas considerações sobre a dificuldade que representa a avaliação da oralidade, sem contudo aprofundar muito o assunto.

No Colégio de S. João de Brito temos vindo a debater-nos com a dificuldade que representa avaliar a produção oral de um aluno, principalmente no que diz respeito à quantificação dessa produção. Para isso e perante um peso percentual de 40% para a expressão oral do nível atribuído a cada aluno no final de cada trimestre, tenho vindo a insistir na necessidade de criarmos instrumentos de avaliação com critérios bem definidos que nos permitam o desejado rigor na avaliação. Assim, à semelhança das grelhas de avaliação da oralidade do GAVE (anexo nº11) e tendo em conta os descritores para o nível B1 do *MCER* (anexo n.º12), criei uma grelha para o departamento que ainda se encontra em fase experimental (anexo n.º13).

O *Marco común* considera que qualquer tipo de avaliação, escrita ou oral, deve apresentar três características fundamentais: «validez, fiabilidad y viabilidad» (MCER, 2003: 189), que temos vindo a considerar nas provas orais que elaboramos. É que queremos que a avaliação seja mais do que estabelecer um nível linguístico ou quantificar erros, a avaliação «puede concebirse como una via de control del proceso de aprendizaje de un alumno de L2. En ese sentido, la evaluación está relacionada no sólo con los resultados o el *producto* de la enseñanza, sino también con los procesos a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje.» (Cea, 2006: 456) Aliás, considero que as estratégias comunicativas devem também ser tidas em conta na avaliação da oralidade.

O aluno que vai compensando as carências do seu discurso com repetições, anteposição da informação chave, reestruturação das frases, etc., muitas vezes pensa que «fala mal» porque emprega estes recursos e atribui-os ao desconhecimento da língua. É importante que os alunos sejam consciencializados de que estas estratégias comunicativas fazem parte de uma conversa, inclusive na sua língua materna, e que não têm uma função só compensatória, mas que se pode recorrer a elas para uma maior

eficácia na comunicação. Tenho vindo a procurar fazer isso mesmo, lembrando-lhes, especialmente em situação de exame oral, que é normal que isso também aconteça, porque as pausas e hesitações fazem parte de um diálogo real, e que essas estratégias também são alvo de avaliação.

Neste sentido, as provas orais que realizamos na disciplina de Espanhol no Colégio, têm como objectivo provocar situações de interacção entre os alunos. Na turma do 9.º C, foram realizadas três provas orais ao longo do ano lectivo. Na primeira (anexo nº 14)⁷ havia dois momentos distintos, um individual e outro a pares, que na altura justifiquei da seguinte forma em Plano de aula:

El porqué de esta clase:

La expresión oral es una de las destrezas que forman parte del aprendizaje de una lengua, por eso su estado de desarrollo debe ser evaluado en una actuación concreta. Por lo tanto, los alumnos tienen examen oral una vez en cada trimestre.

Siguiendo Batzán que, en su artículo “Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua”, dice que “Un test oral trata de ser un mecanismo activo cuyo objetivo es conseguir que los candidatos produzcan un tipo de lengua con el que demuestren la existencia de determinadas habilidades lingüísticas.” Construí un examen que lo permitiera, basándome también en la estructura de los exámenes del GAVE del «Ministério da Educação».

Teniendo en cuenta la dificultad que representa este tipo de evaluación, el enfoque que pretendo usar es el holístico, o sea, el uso concreto y contextualizado de la lengua, con el objetivo de evaluar conocimientos explícitos aprendidos sobre los viajes y al mismo tiempo conocimientos implícitos de la lengua.

En la próxima clase, con el objetivo de mejorar la prestación de los alumnos en situaciones de producción oral, se hará la corrección de los errores y se elogiarán los usos correctos de determinadas estructuras, vocabulario y pronunciación.

Porque en los últimos años, se ha destacado la importancia del evaluador en este tipo de evaluación, antes de la clase pedí a la orientadora que sea también examinadora, mientras yo asumo el papel de la entrevistadora y examinadora.

(Plano de aula da professora estagiária Adelaide Campos, lições nºs 19/20, unidade 1, aula leccionada a 29/11/2010)

A actividade consistia em descrever uma imagem subordinada ao tema das viagens e contar um pequeno episódio a ela associado, depois, juntamente com o colega, havia

⁷ Consultar versão em CD deste relatório: pasta de documentos «Capítulo III – 3. Leccionação de aulas», power point intitulado «Unidade 1 – Los viajes – 1ª oral».

que discutir as vantagens e desvantagens de tal viagem, de forma a negociar uma viagem conjunta.

A segunda oral era uma situação de diálogo: «La profesora te presenta una situación problemática, donde un adolescente pide consejo a otro. Tú serás uno de los personajes, por eso contarás tu problema o darás consejos.» Antes de conversarem perante a turma, os alunos partilhavam informação e decidiam o que iam dizer a partir da informação escrita que lhes era fornecida (anexo nº 15). Durante a conversa, a informação ia sendo dada pelo falante e o interlocutor reagia perante o que lhe havia sido dito. Este tipo de diálogo supunha uma contínua negociação do que se dizia. Um dos procedimentos avaliados prendia-se com a capacidade do falante saber quando intervir e quando dar a palavra.

A terceira prova oral fazia parte da tarefa final proposta para a unidade leccionada, para a qual os alunos construíram uma peça de teatro subordinada ao tema «Conflictos familiares» e a representaram.⁸

Em todas as provas a avaliação foi realizada de acordo com os critérios definidos em Departamento e tendo em conta a auto-avaliação dos alunos.

⁸ Consultar versão em CD deste relatório: pasta de documentos «Capítulo III – 3. Leccionação de aulas», *power point* intitulado «Unidade 3 – Conflictos familiares – tarea final».

CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada e a investigação de um tema para este trabalho permitiu-me progredir pessoal e profissionalmente, o que vem reiterar a necessidade de constante formação e actualização de conhecimentos dos professores.

Ao longo deste ano de trabalho intenso, procurei experimentar com a turma de estágio as ideias que ia aprofundando na minha pesquisa e, assim, pude escudar-me com o necessário suporte científico de outros estudos já realizados para justificar as minhas opções. Algumas continuarão a precisar de ser aperfeiçoadas e melhoradas, pois este é um trabalho que nunca estará terminado.

Para a construção deste projecto, parti da reflexão que tenho vindo a fazer ao longo dos anos sobre o papel do professor e dos alunos, isto é, acreditava que o aluno tem de ter um papel de destaque e que tem determinadas necessidades comunicativas que o nosso sistema de ensino não enfatiza e que, além disso, o próprio aluno tem de assumir um papel activo no processo. Mas para que isto aconteça, o professor tem de ser o primeiro a fabricar essas mudanças de comportamento na aprendizagem dos seus alunos, e então aqui podemos concluir que o seu papel é dominante.

Percebi, com as leituras que fui fazendo, que caminhava na direcção de uma «abordagem comunicativa» e que esta reiterava algumas das minhas estratégias de ensino. Mas este projecto, que se prendia com a criação de alguns materiais e actividades para umas aulas de Espanhol mais interactivas, onde reinasse a comunicação entre alunos, não me fez esquecer a existência de toda uma diversidade de abordagens e métodos que também são válidas para que a aprendizagem da língua seja bem sucedida.

Não cabe aqui analisar o porquê de alguns professores não enfatizarem a interacção nas suas aulas, mas sim deixar algumas notas e sugestões para futuras leituras e consultas de alguns autores como Canale, Littlewood e Scrivener e ideias para actividades que envolvem uma dinâmica de grupo activa.

Concluindo, a desejada tranquilidade que almejava quanto à minha prática docente, na introdução a este trabalho, não foi alcançada. E ainda bem, porque mais questões e dúvidas surgirão e é esta inquietude que me fará continuar a ser professora.

BIBLIOGRAFIA

Enquadramento institucional (capítulo II)

- Comissão Internacional para o Apostolado da Educação S.J., (2000), *Características da Educação da Companhia de Jesus*, Braga.
- GRACOS, Grupo de Reflexão e Análise dos Colégios da Companhia de Jesus (ed.), (1994), *Pedagogia Inaciana: Uma Abordagem Prática*, Caldas da Saúde: Cinforina.
- GRACOS, Grupo de Reflexão e Análise dos Colégios da Companhia de Jesus (ed.), (1996), *Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal*, Instituto Nun' Alvres, 2ª edição.
- Colégio de S. João de Brito (ed.), (2004), *Projecto Educativo*, Heska Portuguesa – Indústrias Tipográficas, SA.
- Colégio de S. João de Brito, «Número de alunos por nível de escolaridade - Ano Lectivo 2010/11», 2008, do sítio da Internet:
<http://www.csjb.pt/COLEGIO/Paginas/Colegio.aspx>

Bibliografia activa

- MCER: Instituto de Cervantes (trad.), (2003) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Curso de Formação Presencial (Janeiro de 2009) , «Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário – Línguas Estrangeiras (Espanhol)», dinamizado pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, em Lisboa.
- Material fornecido e ensinamentos transmitidos pelas professoras Sheila Brannigan e Alexandra De Nagy do curso que conclui, Julho de 2008, *Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults - CELTA*, University of Cambridge, na International House, Lisboa.
- Ministério da Educação, (1997) *Programa e Organização Curricular de Espanhol*, Ensino Básico: 3.º ciclo, Departamento da Educação Básica, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Ministerio de Educación y Ciencia: *Portfolio Europeo de las Lenguas* [en línea] <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>
- Departamento de Línguas Estrangeiras, (2010-2011) «Planificação anual de Espanhol, 9.º ano, nível B1», Colégio de S. João de Brito.
- GAVE, Exames Nacionais do Secundário de Espanhol: <http://www.gave.min-edu.pt/>

Obras e Artigos

- Ainciburu, M. C., «El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula de ELE», Universidad de Siena, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 175-190.
- Alcaide, C. H., «La interacción en la destreza oral», Universidad Antonio de Nebrija, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 613-621.
- Bachman, L., (1990), «Habilidad lingüística comunicativa», in *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tradução de Javier Lahuerta, Grupo Didascalía, Madrid, 105-127.
- Bordón, T., «La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles», Universidad Autónoma de Madrid, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 97-112.
- Canale, M., (1983), «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», in *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tradução de Javier Lahuerta, Grupo Didascalía, Madrid, 63-81.
- Cea, V. D., «Hacia una evaluación motivadora e integradora (I): la insuficiencia del modelo evaluador actual», Universidad de Vigo, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del*

Español como Lengua Extranjera (ASELE), tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp.455-467.

- Clavero, A. B., «De la expresión oral a la interacción. Integración y evolución de los contenidos del MCER», Universidad de Extremadura, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp.323-335.
- Font, C.M. e M.C.Badia, (2000), *Las estrategias de aprendizaje – como incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.
- García, M. G., «La interacción oral alumno/ alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas», Universidad de Alcalá, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 555-566.
- García, P. (Dir.), (2006), *Didactired: Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)*, (vol. 5), Madrid: Instituto Cervantes-Ediciones SM.
- Gómez, R. P., «La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación», Universidad Rey Juan Carlos, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 89-96.
- Giovanni, A. *et al*, (1996), capítulo I « La comprensión oral», in *Profesor en acción 3 - Destrezas*, Colección Investigación Didáctica, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 5-22.
- Giovanni, A. *et al*, (1996), capítulo III: «La interacción oral», in *Profesor en acción 3 - Destrezas*, Colección Investigación Didáctica, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 47-72.
- Hymes, H. D., (1971), «Acerca de la competencia comunicativa», in *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tradução de Pedro Horrillo Calderón, Grupo Didascalía, Madrid, 27-46.
- Lafarrière, G., (2001) *Prácticas Creativas para una Enseñanza Dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*, Ciudad Real: Ñaque Editora.

- Lasagabaster, D., (2001), «La observación de la clase de L2», *Revista Psicodidáctica*, nº 011, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gazteis, España.
- Littlewood, W., (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Tradução de Fernando García Clemente, Madrid: Cambridge University Press.
- Llach, M.P.A., «La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices», Universidad de La Rioja, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 161-173.
- Llobera, M., (2000) «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», in *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Grupo Didascalía, Madrid, 5-26.
- Nunan, D., (1996), capítulo 4: «Papeles y situaciones de aprendizaje en la clase de lengua», *El Diseño de tareas para la clase comunicativa*, traducción de María González Davies, Madrid: Cambridge University Press.
- Pérez, A. S., (2004), *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Pérez, C. A., «Evaluar la expresión oral: propuesta contra viejos inconvenientes», Alcalíngua-UAH, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 191-203.
- Ramos, J. E., «El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE. Una perspectiva de síntesis», Universidad del País Vasco, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp. 525-540.
- Richards, J. C. e T. S. Rodgers, (2001), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, traducción de J. M. Castrillo, Madrid: Cambridge University Press.

- Sánchez, A., (2009), *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años – métodos y enfoques*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Scrivener, J. (2009), chapter 5: «Classroom Management», *Learning Teaching*. London: Macmillan Books for Teachers, pp. 79-108.
- Scrivener, J. (2009), chapter 16: «Toolkit 3: tools, techniques, activities», *Learning Teaching*. London: Macmillan Books for Teachers, pp. 333-369.
- Scrivener, J. (2009), appendix 1: «Observation tasks», *Learning Teaching*. London: Macmillan Books for Teachers, pp.381-392.
- Spolsky, B., (1989), «Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua», in *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tradução de Javier Lahuerta, Grupo Didascalía, Madrid, 129-144.
- Ullán, M. C. B., «Tratamiento de la interacción en el aula de ELE: análisis de manuales», Universidad Nueva de Lisboa, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo I, Ed. por Maestu, E. B., Logroño: Universidad de la Rioja, 2006, pp.351-364.
- Ventura, P. U., «La interrupción del turno de palabra en algunas obras de teatro español contemporáneo», Universidad Pontificia Comillas, Madrid, in *Las Destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE II: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, tomo II, Ed. por Maestu, E. B., 2006, p. 1035-1046.
- Widdowson, H. G., (1983), «Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla», in *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Tradução de Javier Lahuerta, Grupo Didascalía, Madrid, 83-90.
- Zanón, J. (coordinación), (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, serie estudios ELE, Edinumen, pp. 27-32, 151-171.

Artigos disponíveis online:

- *redELE*, revista electrónica de Didáctica/ español lengua extranjera:

- Ambjoern, L., (2008), «Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución», nº 13.
- Cajal, M. P. C., (s.d.), «Enseñemos a cooperar», nº 8.
- Fernández, Y.T., (s.d.), «Para un enfoque integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», nº 3.
- -----, (s.d.), «Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales», nº 5.
- Infante, A., (s.d.), «Aspectos culturales e interculturales relacionados con la gestión del espacio en la enseñanza de español lengua extranjera», nº 5.
- Landone, E., (2004), «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas», nº 0.
- Martín Peris, E., (2004), «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», nº 0.
- Piquer, M. J. L., (s.d.), «La enseñanza comunicativa de la lengua: investigación sobre resultados de aprendizaje», nº 9.
- Sáez, E., (2004), «La entrevista, una actividad comunicativa», nº 0.
- *Monográficos marcoELE:*
 - Batztán, A. M., (2008) «Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua», número 7, pp. 52-69.
 - Cuadrado, A.M.S., (2010), «La química y el aula de E/LE. Dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas», nº 10, pp. 117-128.
 - Fernández, S., (2009), «Dinámicas de comunicación en el aula», nº 9, pp.97-108.
 - Suplementos *marcoELE*, Ezeiza, J., (2009), Anexo 1: “Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza de ELE a la luz de los criterios propuestos en el MCER (2002)”, «Analizar y comprender los materiales de enseñanza», nº 9.

Manuais

- Alonso, E., M.M. Sallés y N. Sans, (2006), *Gente Joven 3*, Libro del alumno. Barcelona: Difusión. (manual adoptado no Colégio)

- ----- (2006), *Gente Joven 3*, Cuaderno de Ejercicios. Barcelona: Difusión.
- Carrilla, P., (2007), *Gente Joven 3*, Guía del profesor. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., E. García y A. Garmendia, (2006), *Aula 1*. Barcelona: Difusión.
- Encinas, A. *et al*, (2007), *Prisma de Ejercicios*, nivel B2, Avanza. Edinumen.
- Gil-Toresano, M. *et al*, (2009), *Agencia ELE 2*, Libro de clase. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..
- Guerrero, M. D. C. *et al*, (1995), *Abanico*, Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- Jorge, M. C. y Martín, M., (2007), *Español lengua viva 2*, Libro del alumno. Madrid: Santillana.
- Miquel, L., N. Sans, (2006), *Rápido, Rápido*, Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

Dicionários e outros

- Ceia, Carlos, *Normas para apresentação de Trabalhos Científicos*, Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- Ezquerro, M. A.(Dir.), (2007), *Diccionario para la enseñanza – Lengua española - Español para extranjeros*, Universidad de Alcalá, Barcelona: Larousse Editorial, VOX.
- Martínez, I. M. P. (Dir.), (2007), *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, enCLAVE-ELE, pp. 24, 27, 28, 29, 38-39, 44-45, 69, 88, 103-104, 206—207, 352-353, 375.
- Diccionario de la Real Academia Española *online*: <http://www.rae.es>

VII – ANEXOS

RELATORIO DE CLASE OBSERVADA

Profesora observada: Cristina Venâncio		
Clase n.º 3 y 4 lunes, 27 de septiembre, 2010 Contenidos: Entrega de las fichas de evaluación diagnóstico. Estudio de la unidad 1: hablar de viajes realizados, describir y situar un lugar. El condicional.		asignatura: español curso: 9.º grupo: C n.º chicos: 8 y n.º chicas: 12 hora: 8.30h-10.00h
<ul style="list-style-type: none"> ▪ oración de la mañana; ▪ la profesora pidió a un alumno que escribiera los contenidos que dictó y pasó lista; ▪ la profesora entregó los textos corregidos de la clase anterior (ficha de diagnóstico) y, porque los alumnos preguntaron, dijo las calificaciones de cada uno en voz alta; ▪ se corrigió la ficha “Muy/ mucho” oralmente (ejercicios para completar huecos). Al final, la profesora preguntó cuándo se usaba uno u otro adverbio y un alumno lo explicó voluntariamente; ▪ una alumna corrigió la ficha “Traducción” (con frases en portugués para traducir al español) en la pizarra. Surgieron algunas dudas de los alumnos, que fueron esclarecidas por otros compañeros o por la profesora; ▪ la profesora optó por recoger la ficha del “Presente” (frases para completar con verbos en presente) para corregirla en casa; ▪ la profesora pidió que abriesen los libros en la página 8 y que leyesen en silencio las frases que allí aparecen: recursos para la clase de español; ▪ siguió para la página 9, la portada de la unidad 1, donde se presentan los contenidos de la unidad y una fotografía ilustrativa del tema de los viajes. Los alumnos intentaron describir la imagen y la profesora llamó la atención para los contenidos; ▪ en la página 10, la profesora leyó las preguntas del ejercicio 1.A dirigiéndose a algunos alumnos (¿Te gusta enviar y recibir postales?, ¿Cuándo enviaste la última postal?, ¿A quién?); ▪ la profesora leyó el ejercicio 1.B y los alumnos observaron las imágenes de las páginas 9 y 10 (postales de diferentes lugares) , mientras contestaban oralmente sobre qué lugares les apetecería visitar; ▪ la profesora leyó el ejercicio 2.A y pidió que los alumnos hicieran el ejercicio en el cuaderno: leer pequeños textos (un email, un sms y una postal) y rellenar un pequeño cuadro con información de esos textos; ▪ mientras los alumnos hacían el ejercicio la profesora puso el CD del libro y pidió que lo escucharan. Se trataba de otro chico que llamaba a sus padres para decirles qué tal iba su viaje y esta información también servía para completar el cuadro del ejercicio 2.A; ▪ un alumno salió a la pizarra para corregir el ejercicio 2.B; ▪ la profesora dijo que iban a escribir una postal, ejercicio 4 de la página 11, pero como deberes; ▪ la profesora ordenó que volvieran a leer los textos de la página 10 para descubrir ahí si habían errores o para comprobar si se estaba usando “español europeo”; ▪ un alumno leyó en voz alta y algunos alumnos apuntaron palabras del español de 		Material: textos de los alumnos ficha “Muy/ mucho” ficha “Traducción” libro del alumno: <i>Gente Joven 3</i> grabadora y CD del libro

<p>Suramérica, como “sabés” y “vos”. La mayoría no fue capaz de notar la diferencia;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>deberes</u>: la clase terminó y la profesora indicó los deberes: p.11, ej.4 del libro; ficha y la postal. 	
<p>Reflexión:</p> <p>Esta fue la primera clase con el nuevo libro del alumno. Los alumnos reaccionaron bien a todas las actividades propuestas.</p>	

RELATORIO DE CLASE OBSERVADA

Profesora observada: María Dolores Rodríguez		
Clase n.º 15 y 16 lunes, 18 de octubre, 2010 Contenidos: Audición: ¿Cómo conocí una persona especial? Pretérito perfecto – pretérito indefinido. (pasado cercano) (pasado lejano)		asignatura: español curso: 8.º grupo: B n.º chicos: 10 y n.º chicas: 8 hora: 10.25h-11.55h
<ul style="list-style-type: none"> la profesora me presentó a la clase y explicó que estaba haciendo un máster y un estudio sobre ellos, así que iba a asistir a sus clases todos los lunes; enseguida la profesora escribió los contenidos en la pizarra explicándolos; la profesora pidió a una alumna que distribuyera las fichas, leyó y explicó el ejercicio de audición; la profesora puso el CD e hicieron una primera audición para comprensión global; después de la tercera audición, los alumnos dijeron en voz alta los datos que habían escrito y la profesora corrigió algunos errores de ortografía y de pronuncia en la pizarra: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> conocer a... fecha: <u>el</u> 14 mayo de 1989 Estaba leyendo </div> <ul style="list-style-type: none"> la profesora explicó el Pretérito Perfecto, dando ejemplos y pidiendo a los alumnos que dedujeran las reglas. Empezó por los verbos regulares y pasó a los irregulares: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> Pretérito Perfecto (pasado reciente) Hoy , yo <u>he desayunado</u> leche haber + participio </div> <ul style="list-style-type: none"> la profesora explicó cómo se conjugaba un verbo reflexivo en el Pretérito Perfecto, o sea, como en todos los otros tiempos verbales, el verbo auxiliar y el principal están siempre juntos y son antecidos del pronombre reflexivo (<i>ejemplo: yo <u>me</u> <u>he levantado</u> muy temprano</i>); la profesora siguió explicando el Pretérito y para ello repasó la conjugación del verbo “gustar” en el Presente: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> (A mí) me gusta/n opcional A Juan le gusta montar a caballo. A Juan le gustan las abejas. A Juan le gusta el libro de Saramago. </div> <ul style="list-style-type: none"> enseguida explicó la conjugación del verbo “gustar” en el Pretérito Perfecto: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> A usted le ha gustado el cine. A la profesora le han gustado los pasteles. </div>		Material y recursos: - ficha de comprensión auditiva - CD y grabadora - pizarra y tiza

- en la pizarra, la profesora nombró los marcadores temporales:

Hoy yo he cogido el metro.
Hace un rato hemos rezado.
Hasta ahora...
Esta mañana.../ este/ estas/ estos



Porque se refieren al presente verano/ siglo

- la profesora empezó explicando el Pretérito Indefinido, distinguiéndolo del Perfecto y llamándolo “pasado lejano” o “pasado pasado”, ejemplo: *Ayer, yo leí la revista.*;
- la profesora siguió explicando los verbos irregulares, pues en la clase anterior había explicado los regulares. Llamó la atención para la irregularidad en la raíz y la terminación: *estuv- / vin- y -e, -iste, -o, -imos, isteis, -ieron*. Destacó también los verbos que tienen una 3ª persona plural irregular: *trajeron* y *dijeron*. Siguió para los marcadores temporales de Pretérito Indefinido;
- la profesora llamó la atención para la diferencia de estas dos frases:

Este verano he ido a París. (2010)
El verano pasado fui a París. (2009)

- en situaciones en las que no hay ningún marcador, por defecto se optará por usar el Pretérito Perfecto:

¿Has comido alguna vez paella?
Sí, yo he comido.
No, no he comido.
Sí, he comido hoy.
Sí, hace ocho años comí paella.

todavía/ ya

¿Ya has llamado a tu madre?
Todavía/ aún no he llamado a mi madre.

- la clase terminó, cuando sonó el timbre.

Reflexión:

Me gustó que la profesora explicara los contenidos de la lección que escribía, dividiéndola en dos partes. Usó también un proceso deductivo para repasar las reglas y usos del Pretérito Perfecto lo que funcionó muy bien, pues los alumnos participaron y demostraron haber entendido todos los contenidos.

REFLEXIONES POSTERIORES A LAS CLASES

Unidad 1

Clase n.º 11 y 12**lunes, 25 de octubre, 2010**

En esta primera clase de la unidad, los alumnos reaccionaron muy bien ante todas las tareas propuestas y todos tuvieron la oportunidad de participar. Me parece que mis objetivos fueron cumplidos, aunque la última actividad, la del vocabulario con la ficha “Equipaje”, no haya sido realizada. De hecho, ya había previsto que podría haber problemas en la comprensión del cortometraje y, al tomar la decisión de pasarlo una tercera vez, supe que no tendría tiempo para cumplir mi plan de clase. Como solución les di a los alumnos la ficha “Equipaje” como deberes, además de la ficha “Los aeropuertos”.

Clase n.º 13 y 14**lunes, 8 de noviembre, 2010**

La segunda clase tenía como objetivo principal repasar los tiempos verbales del pasado de una forma más lúdica. Mi reto tenía que ver con hacer una exposición visual de los tiempos verbales para que los alumnos entendieron sus usos y lugar en la línea de tiempo. Mi plan funcionó bien, pero una vez más la planificación era demasiado ambiciosa y los alumnos no hicieron la ficha de ejercicios en clase.

Clase n.º 15 y 16**lunes, 15 de noviembre, 2010**

Éste era el día del examen escrito y de comprensión auditiva. Me parece importante evaluar también la destreza de la escucha, que se practica en las clases o como deberes. Pero el CD no ha funcionado en el radio, por eso cambié de radio, sin embargo seguía sin funcionar. Lo había escuchado en casa cuando preparé el examen y sabía que funcionaba en el ordenador portátil. Entonces, conecté mi ordenador y el CD funcionó. Mientras yo intentaba solucionar el problema dije a los alumnos que empezaran a hacer el examen y les entregué todas las hojas para que no perdieran tiempo.

El examen seguía la guía de estudio presentada a los alumnos, por eso todos los contenidos estaban presentes. El texto era de comprensión bastante accesible, sin embargo algunos alumnos consideraron las preguntas de verdadero y falso un poco dudosas. El tercer grupo era más difícil, pero en la corrección se han aceptado otras respuestas posibles que no estaban en los criterios de corrección del examen. El problema previsto en el plan de clase con el grupo IV sucedió con algunos alumnos, pero fue solucionado.

Clase n.º 17 y 18**lunes, 22 de noviembre, 2010**

La interacción era en esta clase uno de los principales objetivos, por un lado para que ellos pudieran prepararse para el examen oral y por otro lado para que pudieran practicar todas las destrezas. La planificación fue cumplida y los objetivos logrados. La consecuencia del trabajo en grupo me obligó a una constante, pero más atenta e individualizada monitorización del labor de cada uno.

Clase n.º 19 y 20
lunes, 29 de noviembre, 2010

En el examen oral los alumnos consiguieron describir la imagen de la Tarea 1 (individual), pero muchos optaron por contar una historia a partir de ella. Curiosamente siempre se envolvían en la situación y hacían el relato en la primera persona. Claro que hablar de una experiencia propia les resultaba más fácil. En la segunda tarea ha sido difícil para ellos negociar y interactuar. De hecho es necesario trabajar más la interacción en clase. Puedo también concluir que los alumnos tienen mucha dificultad en hacer su autoevaluación, una vez que no tienen la percepción de que cometen errores de vocabulario y de estructura, por eso se evaluaron de una forma superior a la evaluación de las profesoras.

REFLEXIONES POSTERIORES A LAS CLASES

Unidad 3

Clase n.º 45 y 46
lunes, 2 de mayo, 2011

El tema de la unidad les encantó a los alumnos, además reaccionaron muy bien ante la propuesta de escribir y representar una obra de teatro como tarea final. En esta clase tenía la intención de motivarlos para la tarea final y también para el tema de la misma. Como los conflictos familiares son algo que conocen bien, los alumnos participaron de forma entusiasta toda la clase, compartiendo anécdotas y experiencias, diálogos donde también me incluí con mi experiencia de cuando tenía su edad. Las dinámicas de clase funcionaron muy bien: las dos filas para dar opiniones opuestas, después las parejas y finalmente el deshacer de esos grupos y la organización en nuevos grupos. Mi objetivo era variar los grupos, creando dinamismo en las actividades y en la interacción de los alumnos con sus compañeros. Así, pude adoptar un papel de profesora mediadora y orientadora.

Clase n.º 47 y 48
lunes, 9 de mayo, 2011

La principal actividad de esta clase tenía que ver con el descubrimiento por parte de los alumnos de cómo escribir la descripción de un escenario de teatro. Fue muy interesante ver que con la actividad de hacer bocetos para los escenarios, los alumnos entendieron que información era importante o no en ese texto. Una vez más, con el objetivo de experimentar una dinámica de grupo diferente, tema de mi investigación, adopté la actividad sugerida por el libro del profesor donde un alumno dibujaba, escuchando las indicaciones de un compañero y todos los otros intentaban corregir/ayudar. Funcionó muy bien, será una actividad a repetir.

Clase n.º 49 y 50
lunes, 16 de mayo, 2011

La profesora Neus Lagunas de la *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa* observó esta clase. Insistí en buscar otra forma de dinamizar la clase, los alumnos caminaron por la clase mientras se escuchaba música de fondo (Gotan Project, "Queremos Paz", por ser casi solo instrumental) para interactuar con sus compañeros a través de expresiones faciales. También trabajaron en grupos y en plenaria. También usé dos formas diferentes de agrupar los alumnos: semejanza de estados de ánimo (representados) y al azar, sorteando los nombres de los alumnos. Todos aceptaron bien los grupos.

Ano lectivo 2010/ 2011

tema de la clase: _____

curso: _____ nivel de español: _____

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DEL LENGUAJE NO VERBAL EN LA CLASE DE L2

EL/LA PROFESOR/A

1. ¿Con qué frecuencia usa el lenguaje no verbal?

2. ¿Hace gestos con las manos, expresiones faciales variadas o mueve el cuerpo?

3. ¿Su lenguaje no verbal acompaña a las palabras o solo sirve para llamar la atención?

4. ¿Qué tipo de lenguaje no verbal usa? y ¿Cómo lo hace?

5. ¿En qué momentos opta por usar solamente los gestos y no las palabras?

6. ¿Qué importancia parece dar a este tipo de lenguaje?

LOS/AS ALUMNOS/AS

1. ¿Cómo reaccionan ante el lenguaje no verbal?

2. ¿Están acostumbrados a este tipo de lenguaje?

3. ¿Miran con atención la forma no verbal de expresarse de la profesora?

4. ¿Parecen conscientes de que se siguen la clase “con los ojos” mejorarán su comprensión oral?

5. ¿Parecen repetir este lenguaje cuando usan la L2?



COLÉGIO DE SÃO JOÃO DE BRITO
ESPAÑHOL 9.º ANO - Ensino Básico - nível B1
Planificação a Longo Prazo

Ano lectivo : 2010 / 2011

Objectivos Gerais

- adquirir competências básicas de comunicação na língua espanhola;
- usar estratégias que permitam responder a necessidades básicas de comunicação;
- compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada, adequados ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social do aluno;
- produzir, oralmente e por escrito, enunciados diversificados adequados ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social do aluno;
- conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico e atitudes de sociabilidade, tolerância e cooperação;
- reconhecer a importância da língua espanhola e reconhecer as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- desenvolver a competência e o gosto pela leitura extensiva em língua espanhola, reconhecendo a importância do enriquecimento do vocabulário para a produção de textos orais e escritos;
- criar estratégias à organização do seu processo de aprendizagem.

tempo	Conteúdos		Estratégias / Actividades	Materiais	Avaliação
	Temáticos e sócio-culturais	Linguísticos			
1º Período	<u>Tema: Viajes</u>		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho por tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual adoptado: <i>Gente Joven 3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e hetero avaliação
c. de 14 aulas de 90 min	Hablar de viajes realizados: describir y situar lugares, referirse a itinerarios, a distancias y a la duración Léxico de los medios de transportes Plantear problemas y proponer soluciones Dar y pedir consejos Expresar deseos Expresar obligación	Repaso de las formas y los usos de los tiempos verbales del nivel A2 – estilo indirecto Tiempos de la narración: pretérito indefinido y perfecto Condicional Preposiciones Marcadores temporales indicadores de duración Pretérito Imperfecto vs Perfecto	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de diagnóstico • Leitura e compreensão de textos • Exercícios de compreensão e de 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro de exercícios • Caderno Individual • Dicionários • Gramáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de avaliação formativa e sumativa • Participação oportuna e envolvimento nas tarefas propostas

2º Período	Practicar formas de preguntar Hablar del tiempo Léxico de hospedajes y equipajes Leer y escribir postales, emails y cartas personales Leer folletos turísticos Hablar de planes Expresar deseos/ evocar situaciones imaginarias	Pretérito Pluscuamperfecto <i>Hay que/ haber de + infinitivo</i> Diferencia entre el español de España y el de América: el voseo	produção oral	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro, giz • Quadro interactivo • Fichas policopiadas • Transcrições • C.D.s/ D.V.D.s • Leitor de C.D.s/ D.V.D.s • Caneta, lápis, canetas de feltro • Cartolinas e papel colorido • Computador • Internet • Acetatos e retroprojec-tor • <i>Realia</i>: jornais , 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa e criatividade • Comportamen- to • Assiduidade e pontualidade • Trabalhos de casa • Trabalhos realizados em aula (de grupo, pares ou individual) • Respeito pelos prazos propostos • Exercícios de compreensão auditiva • Exercícios de compreensão e expressão
	<u>Tema: Amistad y adolescencia</u>		<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de compreensão auditiva • Preenchimento de espaços • Diálogo: aluno/aluno; professor/aluno; aluno/professor • Produção e/ou reconstrução de textos: tema livre/orientado • Simulação de situações • Descrição de situações e imagens • Jogos comunicativos • Trabalho individual, em 		
	Identificar personas Describir y valorar caracteres: adjetivos y expresiones Evocar situaciones imaginarias Expresar sentimientos y hablar de problemas Hablar de amistad Adolescencia y sus problemas Dar y pedir consejos	Verbos con pronombres Posesivos tónicos Condicional de “ser” Presente de Subjuntivo Sentimientos y sensaciones (con subjuntivo y infinitivo) Expresar duración: preguntar y contestar, “llevar” + gerundio Oraciones condicionales			
	<u>Tema: Problemas familiares</u>				

<p>c. de 13 aulas de 90 min</p>	<p>Lectura de partes de textos dramáticos: el escenario, escenas y acotaciones</p> <p>Expresar estados de ánimo</p> <p>Léxico del vestuario</p> <p>Descripciones físicas y de carácter</p> <p>Léxico de la familia, tareas domésticas y convivencia familiar</p> <p>Discutir y mostrar desacuerdo</p> <p>Justificar y argumentar</p> <p>Hablar de lo que nos molesta</p> <p>Reaccionar ante acciones de otros</p> <p>Mostrar enfado</p>	<p>Usos de “estar”</p> <p>Verbos reflexivos que indican movimiento y posición</p> <p>Adverbios de modo</p> <p>Perífrasis verbales con gerundio o infinitivo</p> <p>Reacciones ante acciones de otros (que + subjuntivo)</p> <p>Ordenar algo con enfado</p> <p>Rechazar algo con enfado/ justificarse</p>	<p>pares e em grupo</p>	<p>revistas, mapas, imagens , fotografías, postais</p>	<p>oral e escrita</p>
	<p><u>Tema:</u> Problemas mundiales</p>				
<p>3º Período</p> <p>c. de 7 aulas de 90 min</p>	<p>Exponer problemas mundiales y sus causas : hambre, guerra, problemas ecológicos, derechos de los animales, derechos humanos, problemas sociales, discriminación</p> <p>Hablar de problemas nacionales y sus causas</p> <p>Expresar obligación y prohibición</p> <p>Proponer soluciones y hacer recomendaciones</p> <p>Valorar situaciones</p> <p>Expresar y debatir puntos de vista</p>	<p><i>Deber/ no deber + infinitivo</i></p> <p>Oraciones relativas con indicativo o presente de subjuntivo</p> <p>Cuantificadores</p> <p>Expresar causa (indicativo) y finalidad (subjuntivo, infinitivo)</p> <p>Proponer soluciones con sujeto personal / impersonal</p>			

<u>Tema: Vida Sana</u>				
Hablar de hábitos alimentares: léxico de comida sana		<i>es bueno/ malo/ aconsejable que + subjuntivo</i>		
Preparar comida sana: recetas		las construcciones pasivas con “se” (imperativo impersonal)		
Los pesos y las medidas		Imperativo		
Recomendar o aconsejar		Algunos cuantificadores		
Léxico del cuerpo humano		<i>Ir/ no ir bien/ mal, hay que + infinitivo</i>		
Hablar de la apariencia física		<i>lo que más/ menos</i>		
Hablar de disturbios de alimentación		Conectores		
Malos hábitos: consecuencias y recomendaciones (alcoholismo, drogas, tabaquismo, ...)		Marcadores temporales (+ indicativo, subjuntivo, infinitivo)		
Hablar de terapias				
Organizar textos				

NOTA:

- Los contenidos y los procesos de operación serán tratados de un modo repetitivo y progresivo, permitiendo el paso gradual de un conocimiento simple y concreto para un conocimiento más elaborado, complejo y conceptualizado.
- Los procesos de operación serán seleccionados según los objetivos propuestos en los programas y las condiciones específicas de cada clase y de cada alumno.

Colégio de S. João de Brito
Ano lectivo 2010/ 2011

QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO FINAL SOBRE AS AULAS DE ESPANHOL LECCIONADAS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA ADELAIDE CAMPOS

Nome (opcional) _____

Data: _____ Junho 2011

Este questionário é dirigido aos alunos da turma C do 9.º ano e está inserido num trabalho de investigação sobre a interacção – “Interagir para comunicar” – nas aulas de língua estrangeira, no âmbito do Mestrado de Ensino do Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A tua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

Este questionário permite-te reflectir sobre as aulas a que assististe da professora estagiária Adelaide Campos.

Instruções: Marca com um X as opções de resposta (podes sempre marcar mais do que uma). Nas que não te recordas assinala com “NL” (não me lembro). Sempre que escolheres a opção “outras”, explicita quais.

1. Que tipo de actividades te pareceram mais interessantes para uma aula de língua estrangeira?	
grupos de trabalho fixos (3 a 4 alunos)	
grupos de trabalho (3 a 4 alunos) que mudam durante a aula ou durante a actividade	
equipas para competir	
trabalho a pares	
cada um sentado no seu lugar	
aula em U	
aula em O	
jogos dramáticos	
mover-se pela sala interagindo com outros colegas	
quando um ou mais alunos saem da sala e voltam para interagir com os outros alunos	
ouvir a professora durante toda a aula	
copiar muitos apontamentos	
outras	
2. Gostaste de participar em diferentes dinâmicas de grupo?	
sim, aderi muito bem e sem estranhar, porque gosto de coisas diferentes e novas	
sim, mas não gostava de mudar de lugar para me juntar a outro/a colega	
às vezes, dependia da actividade	
às vezes, dependia se gostava do meu colega ou do grupo	
foi-me indiferente	

não, porque é aborrecido	
não, porque há sempre colegas que não trabalham	
outro	
3. No momento de formação de grupos de trabalho...	
preferi que a professora os organizasse	
preferi ter sido eu a escolher o grupo	
tive em conta os que são meus amigos e juntei-me a eles	
não me importei de ficar com o colega que estava mais próximo	
detestei quando tive de trabalhar com o colega que estava mais próximo	
preferi que a escolha fosse feita à sorte	
outro	
4. Que tipo de tarefas gostaste de fazer com diferentes actividades de grupo?	
tarefas em que os alunos deram instruções uns aos outros	
tarefas em que os alunos trocaram informação	
tarefas em que se fizeram perguntas para obter informação	
tarefas em que um ditou e os outros escreveram	
tarefas em que se discutiram ideias ou opiniões e se procuraram soluções	
tarefas de comparar respostas com as do colega, antes de se responder perante toda a turma	
jogos lúdico-didácticos	
representações dramáticas e/ou mímica	
tarefas de pequenas produções escritas	
tarefas de visualização de powerpoints, vídeos, filmes ou curtas-metragens	
tarefas de adivinhar informação	
outro	
5. Quando a professora organiza trabalhos em grupo, preferes que	
peça para escolherem um porta-voz	
escolha um porta-voz	
faça as regras do grupo	
deixe que os alunos decidam as regras do grupo	
distribua as tarefas pelos membros do grupo	
deixe que os alunos distribuam as tarefas pelos membros do grupo	
outro	
6. Gostas de falar numa língua estrangeira num grupo de trabalho?	
para mim é mais fácil falar uma língua estrangeira em grupo	
falo sempre na língua estrangeira com os meus colegas de turma	
às vezes falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma	
não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque me parece um disparate	
não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque eles não sabem corrigir-me	
não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque se riem de mim	
não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque tenho vergonha	
tento usar a língua estrangeira quando falo com os meus colegas	

não, não gosto	
outro	
7. Parece-te importante falar a língua que estás a aprender na aula?	
sim, tento sempre falar essa língua com os meus colegas e professora	
sim, mas só falo com a professora	
Sim, mas sou muito tímido/a e não gosto de me expor	
sim, mas nunca o faço	
sim, porque para viajar para outros países preciso de saber falar a língua	
não, porque para aprender não preciso de falar, só de saber escrever	
não, a língua estrangeira é só uma disciplina e eu não quero estudar línguas na faculdade, nem ter um trabalho relacionado com elas	
outro	
8. O que opinas sobre a posição do professor na sala de aula?	
deve estar sempre de frente para os alunos	
deve estar sempre sentado na sua cadeira, de frente para os alunos	
deve estar sempre de pé em cima do estrado	
deve aproximar-se constantemente dos alunos para monitorizar o seu trabalho	
deve deambular frequentemente pela sala de aula	
deve, de vez em quando, sentar-se junto dos alunos	
deve manter-se em de pé ao fundo da sala ou de lado	
outro	
9. Achas que aprendeste mais e melhor com todas as actividades realizadas?	
sim, ganhei mais confiança para falar em Espanhol	
sim, ganhei mais confiança para escrever em Espanhol	
sim, todas contribuem para uma melhor aprendizagem	
sim, sinto-me capaz de comunicar com qualquer falante de Espanhol	
aprenderia sempre independentemente das actividades realizadas	
outro	
10. Agora que terminas estes 3 anos, gostavas de continuar a aprender Espanhol?	
sim	
não	
11. Qual a actividade que te ajudou mais a compreender um determinado aspecto da língua espanhola? Justifica.	
12. Qual foi a(s) actividade(s) que te ficou(ficaram) na memória. Porquê?	



Ano lectivo 2010/ 2011

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Línguas estudadas e n.º de anos de estudo: _____

Frequentas alguma escola de línguas? _____ nível _____

Data: ____/____/ 2010

Este questionário é dirigido a todos os alunos do 3.º ciclo e está inserido num trabalho de investigação sobre a interacção – “Interagir para comunicar” – nas aulas de língua estrangeira, no âmbito do Mestrado de Ensino do Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A tua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

DINÂMICAS DE GRUPO NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRASmarcar
con un X

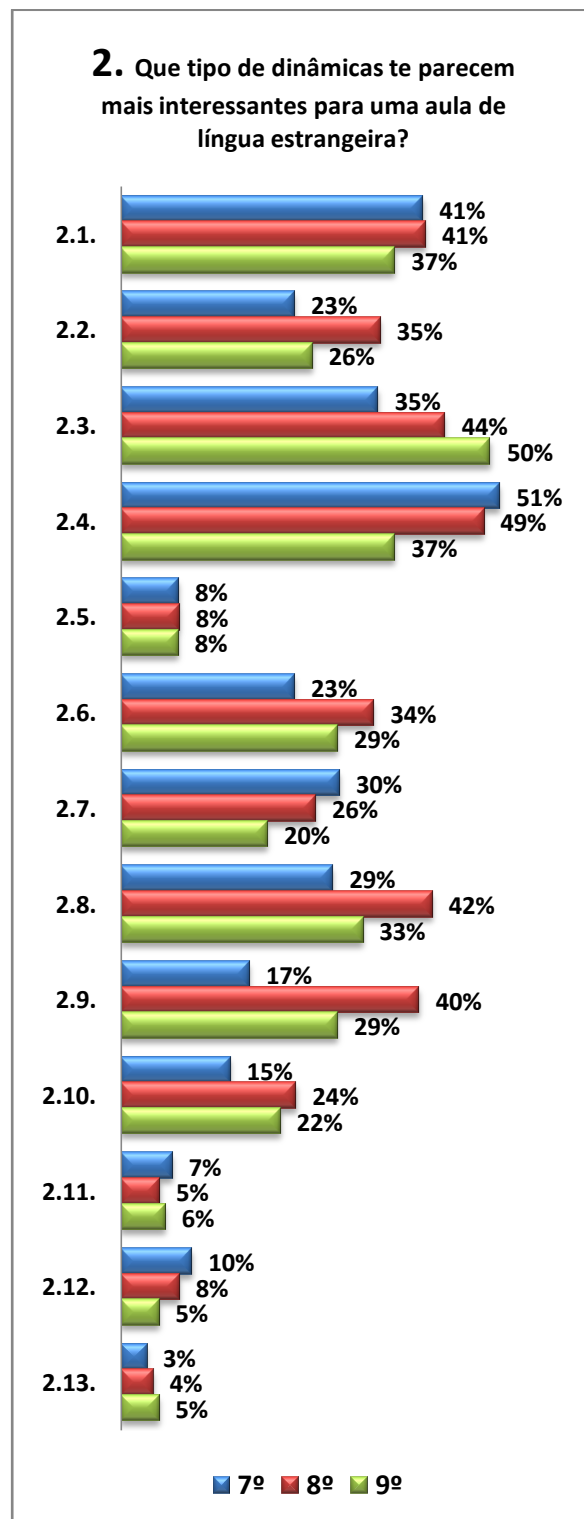
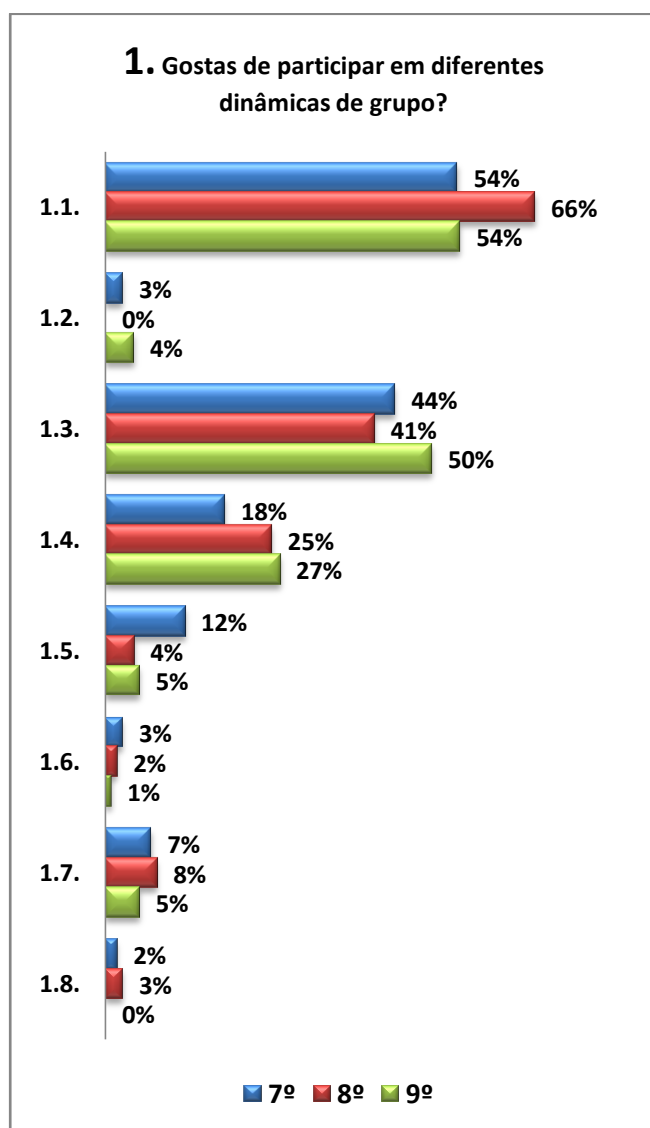
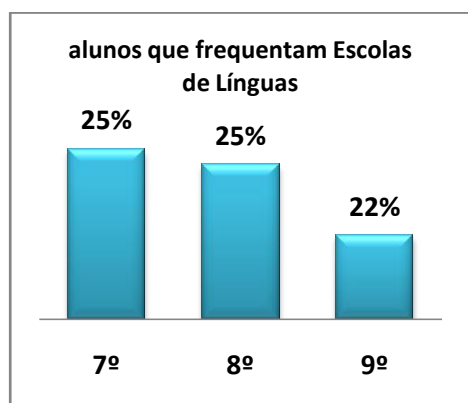
1. Gostas de participar em diferentes dinâmicas de grupo?	
1.1. sim, adiro muito bem e sem estranhar, porque gosto de coisas diferentes e novas	
1.2. sim, mas se não tiver de me mexer para me juntar a outro/a colega	
1.3. às vezes, depende da actividade	
1.4. às vezes, depende se gosto do meu colega ou do grupo	
1.5. é-me indiferente	
1.6. não, é aborrecido	
1.7. não, porque há sempre colegas que não trabalham	
1.8. outro	
2. Que tipo de dinâmicas te parecem mais interessantes para uma aula de língua estrangeira?	
2.1. Grupos de trabalho fixos (3 a 4 alunos)	
2.2. grupos de trabalho (3 a 4 alunos) que mudam durante a aula ou durante a actividade	
2.3. equipas para competir	
2.4. trabalho a pares	
2.5. cada um sentado no seu lugar	
2.6. aula em U	
2.7. aula em O	
2.8. jogos dramáticos	
2.9. mover-se pela sala interagindo com outros colegas	
2.10. quando um ou mais alunos saem da sala e voltam para interagir com os outros alunos	
2.11. ouvir a professora durante toda a aula	
2.12. copiar muitos apontamentos	

2.13. outras	
3. No momento de formação de grupos de trabalho...	
3.1. prefiro que a professora os organize	
3.2. prefiro ser eu a escolher o grupo	
3.3. tenho em conta os que são meus amigos e junto-me a eles	
3.4. não me importa ficar com o colega que está mais próximo	
3.5. detesto quando me põem com o colega que está mais próximo	
3.6. prefiro que a escolha seja aleatória	
3.7. outro	
4. Que tipo de tarefas gostas/gostarias de fazer com diferentes actividades de grupo?	
4.1. tarefas em que os alunos dão instruções uns aos outros	
4.2. tarefas em que os alunos trocam informação	
4.3. tarefas em que se fazem perguntas para obter informação	
4.4. tarefas em que um dita e os outros escrevem	
4.5. tarefas em que se discutem ideias ou opiniões e se procuram soluções	
4.6. tarefas de comparar respostas com as do colega, antes de se responder perante toda a turma	
4.7. jogos lúdico-didáticos	
4.8. representações dramáticas	
4.9. produção escrita	
4.10. outro	
5. Gostas de falar numa língua estrangeira num grupo de trabalho?	
5.1. para mim é mais fácil falar uma língua estrangeira em grupo	
5.2. falo sempre na língua estrangeira com os meus colegas de turma	
5.3. às vezes falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma	
5.4. não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque me parece um disparate	
5.5. não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque eles não sabem corrigir-me	
5.6. não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque se riem de mim	
5.7. não falo na língua estrangeira com os meus colegas de turma, porque tenho vergonha	
5.8. tento usar a língua estrangeira quando falo com os meus colegas	
5.9. não, não gosto	
5.10. outro	
6. Parece-te importante falar a língua que estás aprender na aula?	
6.1. sim, tento sempre falar essa língua com os meus colegas e professora	
6.2. sim, mas só falo com a professora	
6.3. sim, mas nunca o faço	
6.4. sim, porque para viajar para outros países preciso de saber falar a língua	

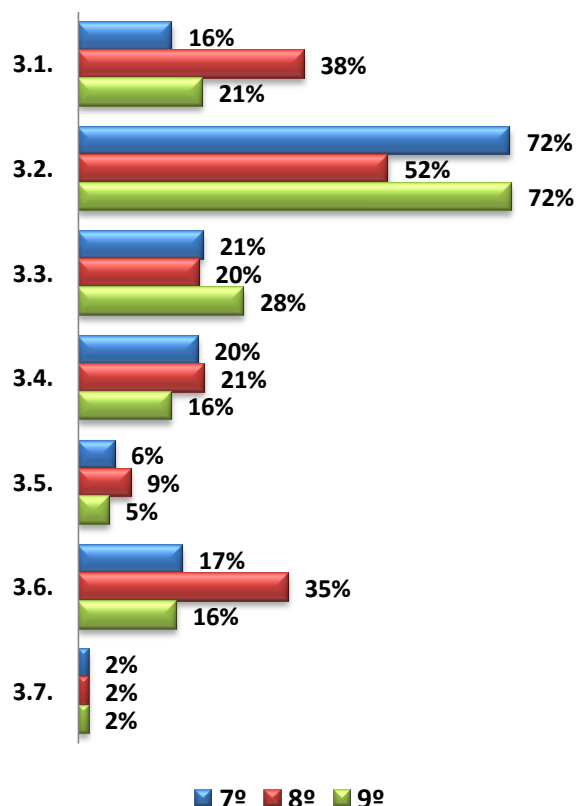
6.5. não, porque para aprender não preciso de falar, só de saber escrever	
6.6. não, a língua estrangeira é só uma disciplina e eu não quero estudar línguas na faculdade, nem ter um trabalho relacionado com elas	
7. Para que é que estudas línguas estrangeiras?	

Obrigada pela tua colaboração!
Adelaide Campos

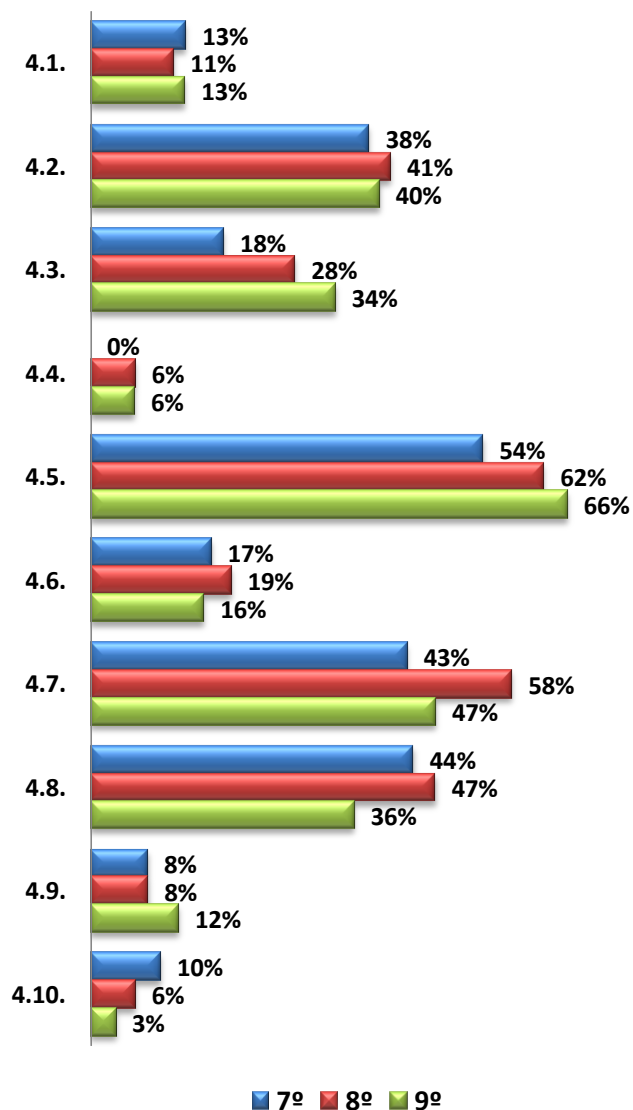
TRATAMENTO ESTATÍSTICO das respostas ao questionário para alunos de línguas estrangeiras



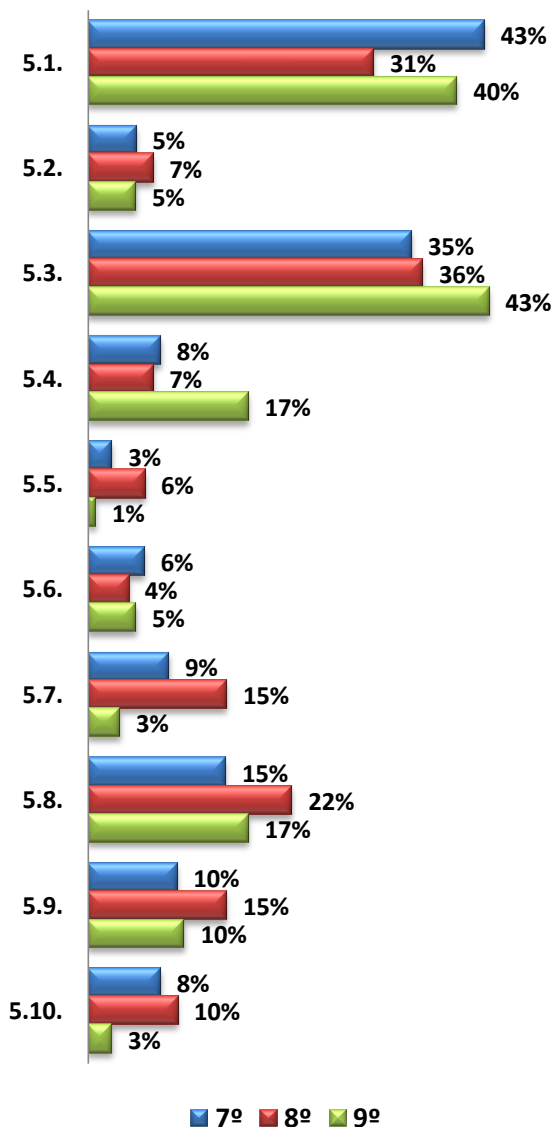
3. No momento de formação de grupos de trabalho...



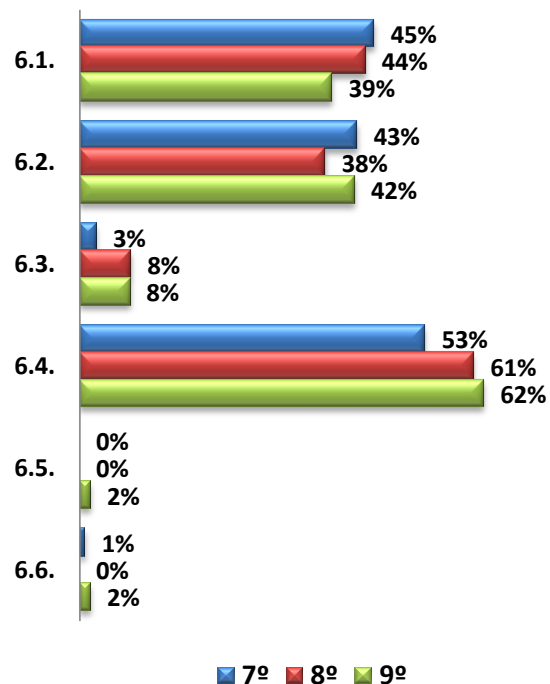
4. Que tipo de tarefas gostas/gostarias de fazer com diferentes actividades de grupo?



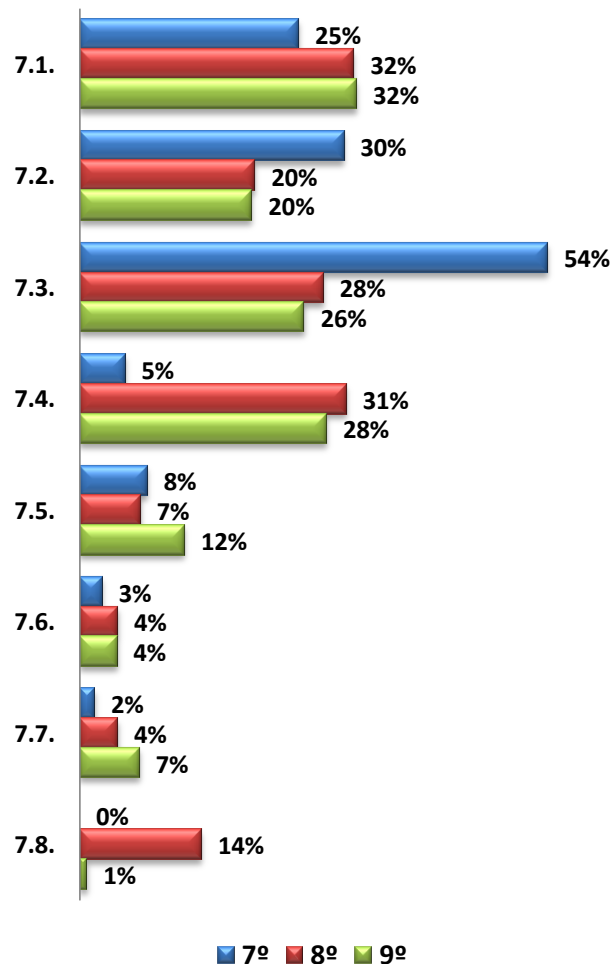
5. Gostas de falar numa língua estrangeira num grupo de trabalho?



6. Parece-te importante falar a língua que estás aprender na aula?



7. Para que é que estudas línguas estrangeiras?



Ano lectivo 2010/ 2011

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

níveis de ensino: _____ data: ____/____/ 2011

Este questionário é dirigido a todos os professores de línguas estrangeiras e está inserido num trabalho de investigação sobre a interacção – “Interagir para comunicar” – nas aulas de língua estrangeira, no âmbito do Mestrado de Ensino do Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A sua colaboração é essencial para o desenrolar deste estudo, por isso agradeço o preenchimento deste questionário.

DINÂMICAS DE TRABALHO NA SALA DE AULA

	marcar com um X
1. Que tipo de dinâmicas usa?	
1.1. trabalho em plenária	
1.2. trabalho individual	
1.3. grupos de trabalho (3 a 4 alunos) fixos	
1.4. grupos de trabalho (3 a 4 alunos) que vão mudando ao longo da aula ou da actividade	
1.5. equipas para competir	
1.6. trabalho a pares	
1.7. aulas em U	
1.8. aulas em O	
1.9. as secretárias estão sempre no mesmo sítio, viradas para o quadro	
1.10. dispõe as secretárias de forma variada	
1.11. jogos dramáticos	
1.12. todos os alunos se movem pela sala interagindo	
1.13. há um ou mais alunos que saem da sala e voltam para falar com os demais	
1.14. outras	
2. Com que frequência usa diferentes dinâmicas de grupo?	
2.1. em todas as aulas	
2.2. uma vez por semana	
2.3. cada quinze dias	
2.4. menos de uma vez por mês	
2.5. uma vez em cada trimestre	
2.6. depende da turma	

2.7. nunca, porque gera muito barulho	
2.8. outro	
3. O que tem em conta ao organizar os alunos em grupos?	
3.1. deixa que os alunos escolham os companheiros de grupo	
3.2. tem em conta as amizades	
3.3. deixa que alguns alunos escolham o seu grupo, como reforço positivo (por exemplo os que fizeram os tpc, os que se portam bem, ...)	
3.4. tem em conta as diferentes capacidades dos alunos (junta os que têm dificuldades com os que podem ajudar)	
3.5. por uma questão de proximidade	
3.6. pelas filas onde estão as secretárias	
3.7. à sorte (com papelitos, , imagens que se completam, frases que se completam, cores, etc.)	
3.8. por ordem de entrada na aula	
3.9. outro	
4. Deixa que os alunos entendam a sua opção de formação de grupos?	
4.1. só a alguns alunos	
4.2. só a alguns grupos	
4.3. deixa-o claro a toda a turma	
4.4. outro	
5. Que tipo de actividades costuma fazer com diferentes dinâmicas de grupo?	
5.1. actividades individuais	
5.2. actividades em que os alunos dão instruções uns aos outros	
5.3. actividades em que trocam informação	
5.4. actividades em que fazem perguntas para obter informação	
5.5. actividades em que um dita e os outros escrevem	
5.6. actividades em que discutem ideias ou opiniões e procuram soluções	
5.7. actividades em que comparam respostas com as do companheiro, antes da correcção	
5.8. jogos lúdico-didácticos	
5.9. jogos de papéis	
5.10. actividades de produção escrita individual	
5.11. actividades de produção escrita para intercambio	
5.12. actividades de produção escrita em grupo	
5.13. outro	
6. Como organiza as actividades dentro do grupo?	
6.1. pede que escolham um porta-voz	
6.2. escolhe um porta-voz	
6.3. faz as regras do grupo	
6.4. deixa que os alunos decidam as regras do grupo	

6.5. distribui as tarefas pelos membros do grupo	
6.6. deixa que eles distribuam as tarefas pelos membros do grupo	
6.7. outro	
7. Deixa claro que os alunos têm que falar na língua estrangeira entre eles?	
7.1. sim e repito-o muitas vezes	
7.2. às vezes	
7.3. não aceito que falem português	
7.4. brinco e digo que não entendo a língua que estão a falar	
7.5. não	
7.6. disse-o na primeira aula	
8. Como motiva os alunos para a produção oral em língua estrangeira?	
8.1. crio actividades específicas	
8.2. digo-lhes que é muito importante para a sua avaliação	
8.3. digo-lhes que praticando aprenderão mais	
8.4. peço-lhes que não tenham vergonha, porque não admito que se riam de ninguém	
8.5. estratégias de repetição (da professora, de CD, vídeo, ...)	
8.6. faço-lhes perguntas pessoais ou de opinião quando chegam à aula ou quando saem	
8.7. outro	
9. Qual é a importância que dá à produção oral nas suas aulas?	
9.1. todos os alunos têm oportunidade de falar em todas as aulas, em plenária	
9.2. tento que todos falem, mesmo que tenha de solicitar a sua participação	
9.3. centro sempre a atenção em mim como exemplo do uso correcto da língua	
9.4. trabalham a pares/ grupos para interagir com o(s) companheiro(s)	
9.5. outro	
10. Que opina sobre o facto de os alunos não usarem a língua estrangeira entre eles?	
10.1. por timidez	
10.2. por vergonha	
10.3. pensam que é um disparate	
10.4. pensam que não é uma situação real, porque o companheiro também é português	
10.5. preferem falar com a professora, porque sabe corrigi-los	
10.6. outro	
11. Há um momento para a heteroavaliação da produção oral?	
11.1. sim	
11.2. depende da actividade	
11.3. não	
12. Há um momento para a heteroavaliação da participação na actividade?	

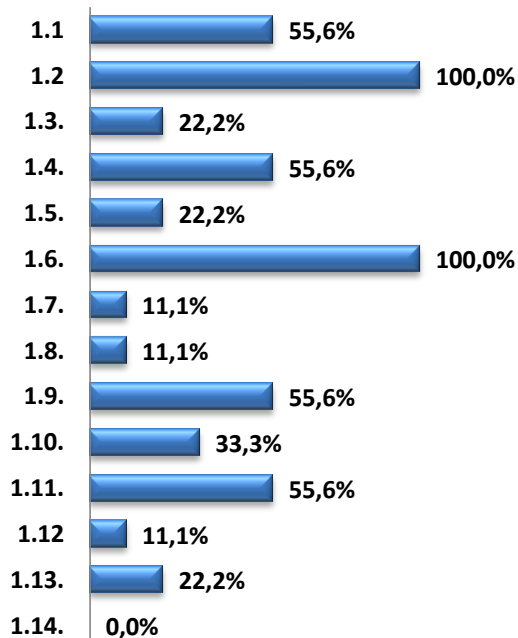
12.1. sim	
12.2. depende da actividade	
12.3. não	
13. Onde se coloca na sala de aula?	
13.1. estou sempre de frente para os alunos	
13.2. estou sempre sentada na minha cadeira, de frente para os alunos	
13.3. estou sempre de pé em cima do estrado	
13.4. aproximo-me constantemente dos alunos para monitorizar o seu trabalho	
13.5. deambulo frequentemente pela sala de aula	
13.6. sento-me junto deles	
13.7. mantenho-me em de pé ao fundo da sala ou de lado	
13.8. outro	
14. Em média qual é o seu tempo de fala por cada aula de 90 minutos?	
14.1. toda a aula.	
14.2. metade da aula.	
14.3. um terço da aula.	
14.4. um quarto da aula.	
14.5. deixa que os alunos falem, mas não consegue deixar de os corrigir.	
14.6. outro	
15. Deixa que sejam os alunos a decidir que conteúdos devem aprender?	
15.1. gosto de negociar isso com eles no início do trimestre.	
15.2. gosto de negociar isso no decorrer das aulas.	
15.3. dou a entender que eles decidem, quando na verdade sou eu.	
15.4. penso que quem tem que decidir isso sou eu.	
15.5 os programas são para cumprir, tenho que leccionar o que está estipulado nas planificações.	
15.6. outro.	
16. Como aproveita o espaço físico da sua sala de aula?	
16. 1. Uso as paredes e as janelas	
16.2. uso o chão	
16.3. uso as secretárias	
16.4. uso o corredor/ a porta	
16.5. uso o quadro	
16.6. uso o tecto	
16.7. uso a minha mesa e o estrado	
16.8. aproveito a presença dos alunos como parte do cenário	

16.9. uso o espaço vazio que sobra	
16.10. uso vários dos objectos que existem na sala	
16. 11. outros	

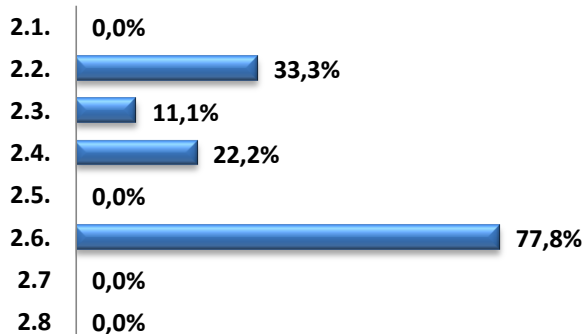
Obrigada pela colaboração!
Adelaide Campos

TRATAMENTO ESTATÍSTICO das respostas ao questionário para professores de línguas estrangeiras

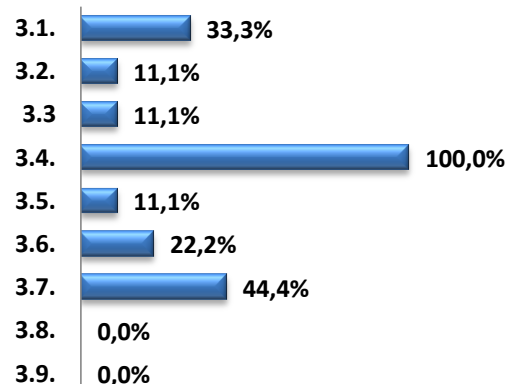
1. Que tipo de dinâmicas usa?



2. Com que frequência usa diferentes dinâmicas de grupo?



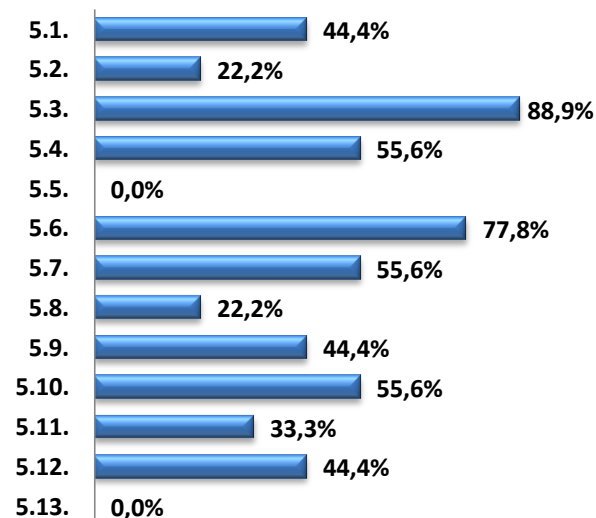
3. O que tem em conta ao organizar os alunos em grupo?



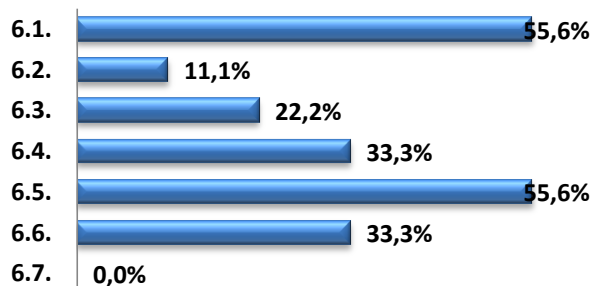
4. Deixa que os alunos entendam a sua opção de formação de grupos?



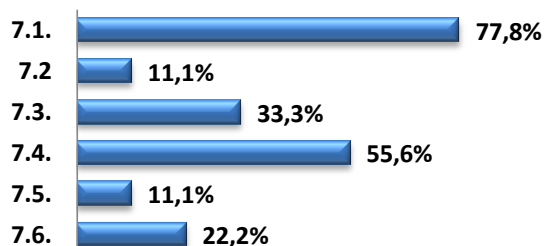
5. Que tipo de actividades costuma fazer com diferentes dinâmicas de grupo?



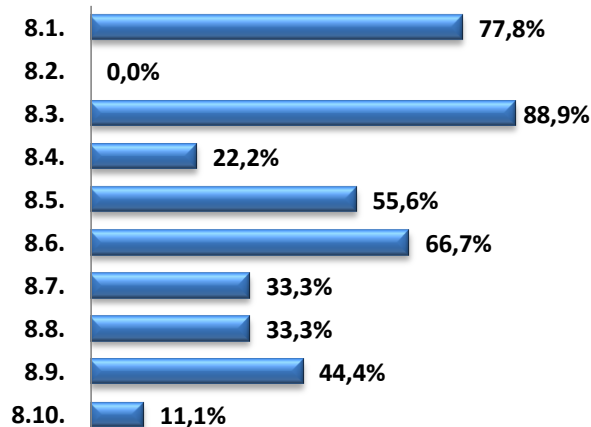
6. Como organiza as actividades dentro do grupo?



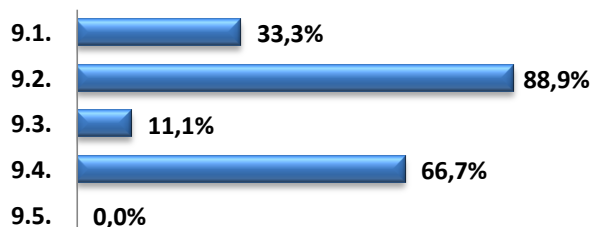
7. Deixa claro que os alunos têm de falar na língua estrangeira entre eles?



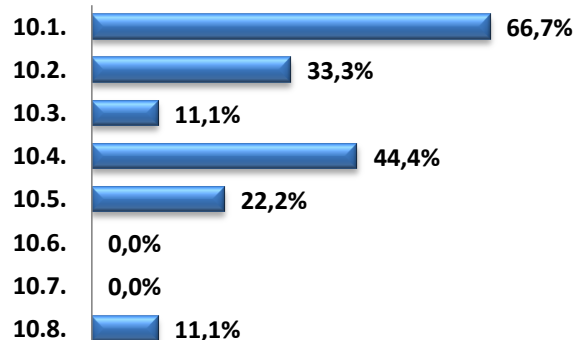
8. Como motiva os alunos para a produção oral em língua estrangeira?



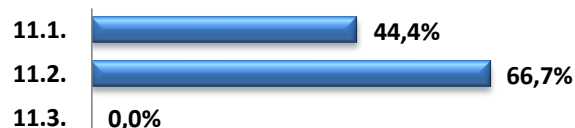
9. Qual é a importância que dá à produção oral nas suas aulas?



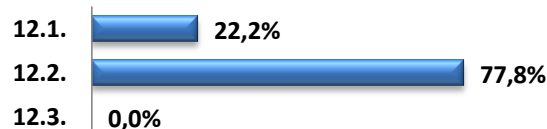
10. Que opina sobre o facto de alguns alunos não usarem a língua estrangeira entre eles?



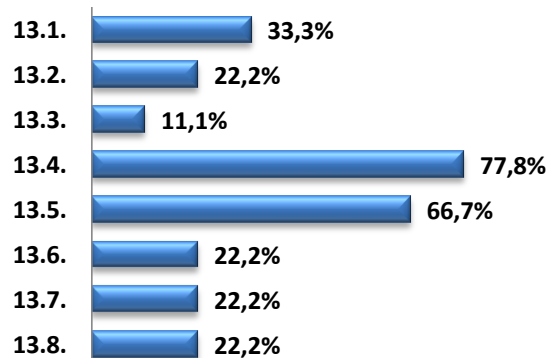
11. Há um momento para a heteroavaliação da produção oral?



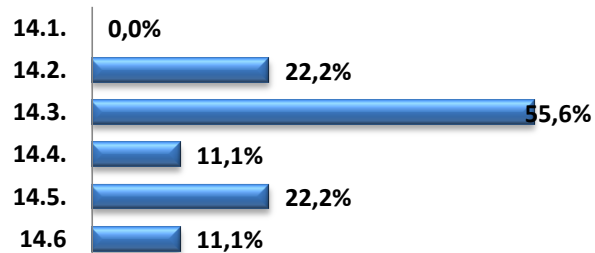
12. Há um momento para a heteroavaliação da participação na actividade?



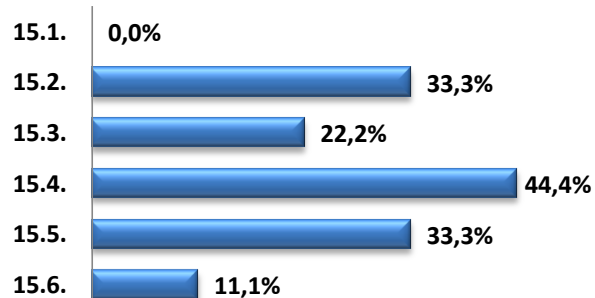
13. Onde se coloca na sala de aula?



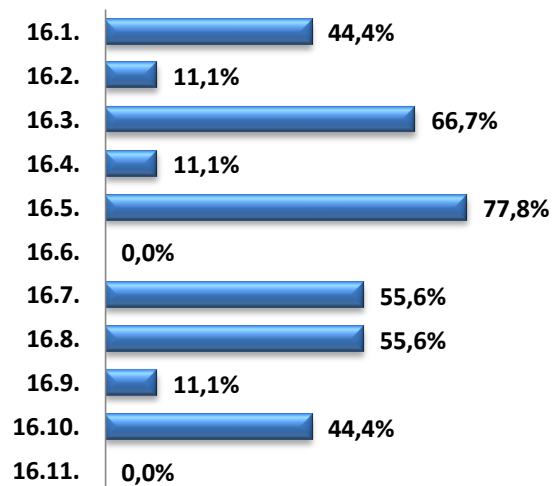
14. Em média qual é o seu tempo de fala por cada aula de 90 minutos?



15. Deixa que sejam os alunos a decidir que conteúdos devem aprender?



16. Como aproveita o espaço físico da sua sala de aula?

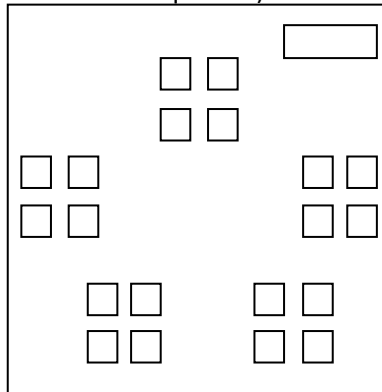


PLAN DE CLASE DE ESPAÑOL

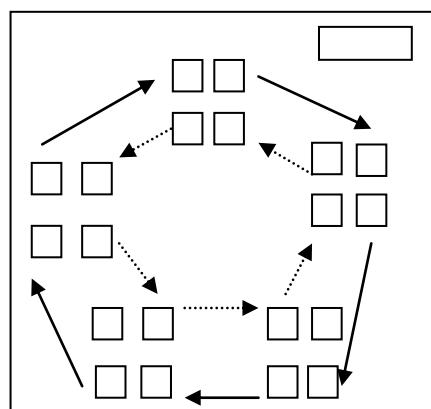
Profesora observada: Adelaide Campos		Profesora orientadora: Cristina Venâncio
curso: 9.º grupo: C / n.º chicos: 8 y n.º chicas: 12 nivel de aprendizaje: B1 horario de la clase: 8.30h-10.00h		
duración de la clase: 90 mints		
Unidad: 1 Tema: los viajes Manual de clase: <i>Gente Joven 3</i> , Difusión	Clase n.º 17 y 18 Contenidos: “Nuestro viaje” – planificación y presentación.	lunes, 22 de noviembre, 2010
Objetivos específicos: FUNCIONES COMUNICATIVAS <ul style="list-style-type: none"> escuchar, leer, escribir y hablar sobre un plan de viaje; hablar sobre un texto e imágenes en el pasado; desarrollar la expresión oral en español. LEXICALES <ul style="list-style-type: none"> léxico de los viajes; GRAMATICALES <ul style="list-style-type: none"> El modo indicativo: Pretérito Indefinido, Pretérito Perfecto, Pretérito Imperfecto y Pretérito Pluscuamperfecto. CULTURALES: <ul style="list-style-type: none"> la distribución autonómica del territorio español; cuatro comunidades españolas: costumbres, monumentos, lugares de interés, comidas, lenguas. 		
Problemas previstos y soluciones: <ul style="list-style-type: none"> durante la primera actividad algunos alumnos no obtendrán todas las informaciones necesarias de sus compañeros, porque pensarán que los elementos de su grupo serán los mismos hasta el final. La profesora se acercará a cada grupo para asegurar que lo están haciendo correctamente. 		
Dinámicas de grupo: 5 grupos de 4 alumnos (dos elementos ya no serán los mismos al final de la primera actividad); plenaria.		
Estrategias: <ul style="list-style-type: none"> activar en los alumnos conocimientos lexicales y gramaticales previos; estimular la cooperación interpersonal, para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso. incentivar al alumno a que se exprese en español; fomentar el uso de recursos y materiales disponibles para hacer un buen trabajo; promover la heterocorrección como estrategia de aprendizaje. 		

Secuencia didáctica de las actividades y destrezas implicadas:

- cuando los alumnos entran en la clase los pupitres ya están agrupados para 4 alumnos (la profesora deja que se sienten donde quieren):



- un alumno dice la oración de la mañana en español;
- la profesora presenta la tarea final que los alumnos deberán realizar al final de la clase – “Nuestro viaje”: enseñar y explicar a los compañeros un itinerario de viaje creado por ellos mismos. Les explica cómo tienen que hacerlo: trabajar en parejas y seguir todas las instrucciones de 4 etapas diferentes;
- la profesora atribuye a cada grupo una Comunidad Española, mediante la escogida a suertes de la bandera: Galicia, Cataluña, Comunidad de Madrid, Andalucía e Islas Canarias¹;
- a continuación reparte por cada grupo sobres que contienen diferentes papeles que tienen que representar: un experto en la comunidad, un fotógrafo que tiene imágenes de lugares de interés, un entrevistador y un secretario. Los dos primeros reciben fotocopias con informaciones que no pueden enseñar a nadie. El entrevistador y el secretario sólo tienen un mapa de España y otro de la Comunidad;
- durante la primera actividad el “entrevistador” hace preguntas al “experto” y al “fotógrafo” mientras que el “secretario” saca algunos apuntes (tendrán que pedir las fotos). Para esto tienen 15 minutos;
- la profesora pide a los “expertos” y a los “fotógrafos” de cada grupo que se levanten y los cambia de grupo (llevan consigo las fotocopias que tienen informaciones), los primeros en el sentido del reloj y los otros en el sentido contrario. De esta forma cada grupo se queda sólo con el entrevistador y el secretario iniciales y tiene que repetir las informaciones obtenidas a los nuevos miembros del grupo (actividad dos: 3 minutos);



→ expertos
← fotógrafos

Recursos y material:

ficha con oraciones

fotocopias con informaciones y fotografías

cartulinas, pegamento, rotuladores,

<ul style="list-style-type: none"> para la <u>tercera actividad</u> (15 minutos) cada grupo recibe una cartulina blanca donde dibuja la comunidad, escribe los nombres de las provincias y de sus capitales; y con la ayuda de los apuntes del secretario escribe el nombre de lugares de interés y pega las fotografías en la cartulina; la <u>cuarta actividad</u>(30 minutos) es el momento en el que el grupo decide cuál es el itinerario que van a hacer, respetando las siguientes instrucciones que la profesora escribe en la pizarra: <div data-bbox="284 443 762 768" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Instrucciones para el plan de viaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 días (e indicar fechas) - medio de transporte - etapas - equipaje - comidas - lugares para dormir - lugares para visitar - presupuesto </div> para marcar cada etapa usan unos papelitos de colores que les da la profesora. Tendrán como modelo el mapa que hacía parte de su examen escrito y el libro del alumno (principalmente la página 19); <u>tarea final</u>: los alumnos escogen el porta-voz que presenta el trabajo final a la clase (en 3 minutos); la profesora entrega la guía de estudio para el examen oral. <p>¹Escogí estas cinco comunidades por los contrastes que sus ubicaciones también proporcionan, además la Comunidad de Castilla la Mancha fue ya explotada este año y el País Vasco el año anterior.</p>	<p>lápices de colores, tijeras</p> <p>pizarra</p> <p>papeles de colores y libro del alumno</p>
<p>El porqué de esta clase:</p> <p>La próxima clase los alumnos tienen un examen oral sobre el tema de los viajes, por eso como forma de preparación para desarrollar de su expresión oral me pareció adecuado hacer esta clase, en vez de empezar una nueva unidad.</p> <p>Las diferentes dinámicas de grupo intentan motivar los alumnos para el uso de la lengua española entre ellos, pues tienen que escuchar a los compañeros y obtener informaciones para poder reproducirlas para toda la clase. Las actividades son bastante prácticas, pues tienen como enfoque la acción.</p> <p>En esta clase la atención está en el alumno como agente de la acción, por eso el papel de la profesora será solamente el de mediar.</p>	

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - ESPANHOL B1

CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

Nível	Âmbito - 25%	Correcção - 15%	Fluência - 10%	Desenvolvimento temático e coerência - 25%	Interacção - 25%
N 5	<ul style="list-style-type: none"> Para se exprimir sobre assuntos do quotidiano, usa: <ul style="list-style-type: none"> - meios linguísticos suficientes e pertinentes; - circunloquções. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa com correcção: <ul style="list-style-type: none"> - vocabulário elementar; - estruturas gramaticais simples. Pronúncia claramente inteligível. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz um discurso: <ul style="list-style-type: none"> - com relativo à-vontade; - com pausas para planear e remediar. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve um tema, apresentando informação pertinente. Constrói sequências lineares de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> Inicia, mantém e conclui conversas simples, utilizando expressões mais comuns num registo neutro. Exprime-se e reage com correcção a um leque de funções linguísticas. Pede esclarecimentos ou reformulação.
N 4					
N 3	<ul style="list-style-type: none"> Para satisfazer as necessidades comunicativas elementares, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque de padrões frásicos elementares; - expressões feitas; - vocabulário suficiente. Incompreensões frequentes em situações não habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa com razoável correcção: <ul style="list-style-type: none"> - um repertório lexical limitado; - estruturas gramaticais simples. Pronúncia suficientemente clara para ser entendida. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos - com pausas; - com falsas partidas; - com reformulações evidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Fornece informação limitada. Liga palavras ou grupos de palavras com conectores elementares e mais frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece contactos, utilizando as expressões comuns mais simples. Exprime-se e reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares. Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.
N 2					
N 1	<ul style="list-style-type: none"> Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - algumas estruturas gramaticais simples; - um repertório memorizado. Pronúncia entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos/ isolados/ estereotipados; - com muitas pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> Fornece informações básicas. Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples. 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - ESPANHOL

NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada según el MCER

NÍVEL	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
B 1	Tiene un repertorio lingüístico bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves aisladas y preparadas de antemano utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupo de palabras con conectores muy básicos y lineales como “y” y “entonces”.

GRELHA PARA REGISTO DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

categorias	Âmbito - 25%						Correcção - 15%						Fluência - 10%						Desenvolvimento temático e coerência - 25%						Interacção - 25%						Total 100%	Moda
pontos	50	40	30	20	10	0	30	24	18	12	6	0	20	16	12	8	4	0	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	200	nível
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			
	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1			



Colégio de S. João de Brito
Ano Lectivo 2010/ 2011

Fecha ____/ ____/ 2010
9º curso, grupo ____

ESPAÑOL EXAMEN ORAL

Anexo 14

Nombre y apellidos: _____ n.º _____

Comentario: _____

_____ profesora _____

calificación _____ Enc.Educação: _____

Contenidos comunicativos y lexicales:

- Los Viajes :
 - referirse a lugares , a itinerarios, a distancias y a la duración;
 - describir un paisaje;
 - maneras jóvenes de viajar;
 - medios de transporte;
 - el equipaje;
 - hablar de gustos e intereses.

Contenidos gramaticales:

- Modo Indicativo y Modo Condicional;
- Marcadores temporales;
- Preposiciones (en, por, de, a, hacia, con, para);
- Pronombres interrogativos.

Tarea 1 (individual)

Describir detalladamente la imagen presentada relativa a los viajes.

Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves. Tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Tarea final (en parejas)

Discutir y negociar con tu compañero, eligiendo un único tipo de viaje.

Tienes cerca de 1 minuto para reflexionar ante dos tipos de viaje presentados y 3 minutos para discutir y negociar.

ATENCIÓN:

- A todos los alumnos y parejas serán presentadas imágenes diferentes en la pizarra digital.
- Las parejas serán escogidas por las profesoras al azar.
- El alumno que intentar hablar durante el examen de otro será suspenso.

AUTOEVALUACIÓN:

Uso da língua riqueza vocabular relacionada com o tema/ coerência					Correcção estruturas e vocabulário					Fluência					Interacção com o/a colega				
5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Profesora: Adelaide Campos

1

Ayuda tengo un problema de amores

Mi problema es extraño... hace un tiempo... no mucho conocí a un chico en mi escuela el cual, decía que yo no le gustaba y además decía que yo era fea.. . a mí me gustaba... pero lo extraño de todo esto es que el me miraba mucho en el colegio... por lo tanto es un poco contradictorio y es difícil olvidarlo ya que lo veo todos los días en el colegio además el me mira bastante... ¿Será que le gusto o sólo quiere tontear conmigo?

2

¡Ayuda!, me quiero depilar el bigote [soy adolescente].

Tengo 15 años soy chico y me quiero afeitar pues me veo feo con mi bigote pero no sé cómo hacerlo. ¿Lo hago con la maquinilla o me lo dejo crecer?

3

¡Ayuda me siento acomplejado y obsesionado por ser de estatura baja!

Pues me siento así porque tengo 16 años recién cumplidos y mido 1.60m, ¿Algunas palabras de aliento? ¿Aun puedo crecer? Juego al baloncesto más veces solo para esto y todo el día estoy midiéndome.

4

¡AYUDA me está saliendo un grano!

Veo y siento como que me va a salir un grano de los grandes en el cara. Mañana tengo una fiesta de cumpleaños, ¿qué puedo hacer para evitar que me salga?

5

Consultorio sentimental

Hace 1 semana que tengo novio, pero es que no sé de qué hablar con él y cuando empezamos a hablar nos quedamos un rato callados..... ¿Tú de qué hablas con tu novio o novia...?

6

Mi ex-novio

Mi ex-novio quiere regresar conmigo pero yo no quiero y no sé cómo decirle que ya tengo novio porque él es muy sensible y no quiero hacerle daño pero tampoco quiero darle esperanza que puede volver conmigo....

7

¡ayuda me quieren golpear!

Lo que pasa es que yo defendí a mi mejor amigo que estaba siendo acosado por un chico del cole. En fin éste me dijo que me metí donde no debía y ahora él y su pandilla me quieren pegar. Me estoy muriendo de miedo, ¿qué hago?

8

Ayuda, ¡me siento pesimamente mal!

Siento que todos me odian, nadie me quiere y no tengo amigos. Nunca puedo tener amigos verdaderos, la gente que se me acerca solo lo hace por interés.

En la escuela soy muy tímida y callada, no hablo con nadie; por eso todos me juzgan y me dicen cosas...

9

Desordenes alimenticios

¡Hola! Me sentía gordo y feo, mis compañeros me apodaban “el saco de grasa” y ninguna chica se acercaba a mí. Poco a poco dejé de comer y adelgacé demasiado. Ahora estoy tan flaco que tampoco me siento bien conmigo mismo. ¿Qué hago?

10

Me siento muy deprimido...

¡Me estoy convirtiendo en un antisocial! No sé que me pasó, antes era sociable desde primaria hasta 2.º de secundaria, pero era muy desorganizado y no hacía los trabajos ni nada, entonces en el 3.º (14/15 años) cambié y me puse más a estudiar más y ahora saco sobresalientes.

¿Creéis que eso me afectó de socializar con otra gente? ¿Cómo vuelvo a recuperar mi don para socializar y hacer reír sin afectarme en los trabajos? Consejos por favor!

<http://mx.answers.yahoo.com/>

(adaptado por Adelaide Campos y Dolores Rodríguez)

Marcos – Diogo Penalva

Marcos tiene 20 años, es alto, delgado, tiene el pelo rubio e frisado e lleva un piercing en la oreja. És un chico muy estudioso que sabe todas las cosas al dedillo. Sus asignaturas preferidas son química, biología y geología.

Es una persona que le gusta ser feliz pero es muy nervioso y siempre está muy cansado porque hinca los codos para ser médico. Es muy amigo de Rebecca y siempre le pide para que estudie con él. Le cae muy bien una chica de la Universidad llamada Blanca.

No hace casi nada en su día a día, sólo estudiar, ir a la universidad

Rebecca – Luisa Lancastre

Rebecca tiene 15 años, es una persona que le gusta mucho el aire libre y salir con sus amigos. Tiene un novio llamado Ignacio. Siempre que le ocurre algo sorprendente va a correr al baño. A ella le gusta mucho hacer fotos con su hermana Carolina con quien tiene una relación muy próxima, también.

Ella tiene mala leche, es calma y por veces extrovertida.. Es alta, rubia, lleva gafas y tiene el pelo rizado. Le gusta las prendas de ropa de su hermana y siempre intenta vestirlas pero su padre siempre la descubre y le obliga a quitarlas

Créditos:

Título: Crecer Antes del Tiempo

Donde se representa: CSJB

Cuándo: Jueves, 26 de mayo de 2011

Musica:

Escenarios: André, Diogo P, Luisa, Madalena D. y Manuel

Guión: Luisa y Madalena

Vestuario: Luisa, Madalena y MVB

Una producción de: 9ºB

Personajes:

Carolina..... Madalena D.

Chema..... André A.

Iván..... Manuel S.

Marcos..... Diogo P.

Rebecca..... Luisa L.



El 9ºB presenta...

Crecer Antes del Tiempo

Cón: André Aleixo

Diogo Penalva

Luísa Lancastre

Madalena Dantas

Manuel Santos



Trabajo de Español
2010/2011

ESCRIBIR ANTES DEL TIEMPO

Trabajo realizado por:

- Madalena Dantas
- Luísa Lancastre
- André Aleixo
- Manuel Santos
- Diogo Penalva

nº 69 - 9ºB

nº 148 - 9ºB

nº 351 - 9ºB

nº 1553 - 9ºB

nº 1923 - 9ºB



EVA



JUAN



CARMEN



JOSÉ



MIGUEL

LA FAMILIA LÓPEZ

Trabajo hecho por:

Pedro Santos
Helena Carmo
Maria Sena Esteves
Sebastião Rolo
Filipe Ravara

V. El Vestuario

Rebecca

En la obra de teatro que vamos a representar, Rebecca lleva dos conjuntos distintos. Uno de los conjuntos es compuesto por una falda, un top y unas zapatillas. Lleva como aderezos unas gafas de sol y un bolso. El segundo conjunto del personaje es ^{el uniforme} la farda del instituto compuesto por una falda azul, una camisa blanca, una corbata, unas medias y unos zapatos.

Carolina

En la obra, Carolina va a tener dos conjuntos de ropa. El primer ^o es constituido por un vestido azul y blanco y unos zapatos de tacón. Lleva como accesorios, collares, dos anillos y unas gafas de sol. Su segundo conjunto es también como Rebecca la farda del instituto y es compuesto por una falda azul, una camisa blanca, unas medias, una corbata y unos zapatos de tacón.

Iván

En la obra de teatro el padre Iván sólo presenta un conjunto de ropa y siempre es lo mismo. Es compuesto por un chándal deportivo y unas medias blancas.

Chema

Chema en la obra también presenta dos conjuntos de ropa distintos. En ~~el~~ primero lleva unos pantalones, una camisa, ^{una americana} un blazer, unos zapatos y una corbata. Después cambia para unos vaqueros, una camisa y unas zapatillas deportivas.

Por fin, esta habitación está muy ordenada con todas las cosas en su sitio.

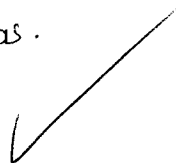
El patio del colegio

El patio del colegio es un escenario muy simple pues solo tiene al fondo el instituto y algunos grupos de chicos y chicas que están o jugando al fútbol o hablando en algunos círculos.

Salón comedor

Esta división es utilizada por los personajes durante el periodo de la cena. Tiene en el centro una mesa grande con cinco sillas para los miembros de la familia. Como es la hora de la cena la mesa está llena de platos, cubiertos, comida, y todas las cosas necesarias para una deliciosa cena.

Todavía, el salón comedor tiene las paredes blancas y dos ventanas.



V. DIÁLOGO

ACTO 1

(La madre, Eva, llega a casa con ~~una cara~~ un poco aburrida. Eva pone el material del trabajo encima de una mesa del recibidor y el padre, Miguel, está sentado en una silla del salón, leyendo el periódico. Delante del hombre

está una televisión y una mesita. La madre se dirige para el salón y empieza a hablar con su marido.)

EVA (Madre) - ¡Hola cariño ¡ ¿Qué tal el día?

MIGUEL (Padre) - ^{mu}Muy trabajo... pero de maravilla ¿y el tuyo?

EVA (Madre) - Bueno, he trabajado mucho pero cuando salía del despacho, ha llegado el correo...

MIGUEL (Padre) - ¿Qué ha pasado? ¿Cuál es el problema del correo?

EVA (Madre) - Es que el correo era el extracto de nuestra cuenta bancaria y estaba un poquito negativo.

MIGUEL (Padre)- Sí, pero no te preocupes con las cuentas, pues ayer mi jefe depositó la propina. ^{suelto}

(Miguel hace una cara de despreocupación)

EVA (Madre)- ¡Mira con tus ojos! No es broma, lo que te he dicho es de verdad...

^{pene}
(La madre se queda con un aire más enfadado, Eva muestra la carta a su marido. Este cambia la expresión que tenía en la cara y está más preocupado con la situación)

MIGUEL (Padre) - ¿Pero qué ha pasado? Ayer depositaron mi propina y el ^{suelto} saldo ya estaba positivo anteayer...

Marcos

Finalmente, Marcos lleva también dos conjuntos distintos. Primero lleva unos pantalones cortos, una camiseta y unas zapatillas. Su segundo conjunto es compuesto por una camisa, un jersey, unos pantalones y unos zapatos.

EVA (Madre) – Yo también no sé que ha ^{pasado} acontecido... Yo que tú iría al banco intentar resolver el problema, mientras yo voy a cocinar la cena porque ~~se~~ no [¡] ni cenamos, ni muere el padre! "portugués"

(La madre sale del salón para la cocina y el padre coge su teléfono. Miguel empieza a hacer algunas llamadas para el banco. Pocos minutos después también sale del palco)

ACTO 2

(Los hijos de Miguel y Eva, Carmen y Juan, están saliendo del cole. Ellos se encuentran en el patio. Juan lleva su mochila solo apoyada en un brazo y Carmen lleva una bolsa y algunos libros en la mano. Juan se despide de sus amigos mientras Carmen se queda esperándole.)

JUAN (Hijo) – ¡Adiós chavales! ¡Hasta la mañana!

(Carmen ya está harta hasta las narices por tener de esperar tanto tiempo por su hermano y, por eso, se ^{pone} ~~queda~~ enfadada.)

CARMEN (Hija) – Pero ¿a ti qué? ¿Te gusta dejarme plantada?

JUAN (Hijo) – No te he pedido para esperar... Pero se estás así ^{tan} ~~tanto~~ enfadada ¿por qué no fuiste para casa? ¿Tienes miedo de ir sola?

(Juan se ^{pone} ~~se queda con~~ una cara de risa, lo que irrita a su hermana, Carmen.)

CARMEN (Hija) – No, yo no tenía miedo ninguno de ir sola, ¡tú lo sabes! Por, eso, no me molestes.

VI. El Guión

ACTO I - CENA I

(Se veⁿ cuatro habitaciones y un salón comedor. El salón tiene un montón de basura en el suelo. Hay comida y cervezas por todo lado. A la derecha está la habitación de Carolina. Está muy desordenada y hay un montón de prendas de ropa. A la izquierda está la habitación de Chema, llena de espejos y de pósteres. Al fondo hay dos habitaciones. La de Rebecca llena de fotos y la de Marcos llena de libros.)

Rebecca sale de su habitación)

Padre - Y tú, ¿adónde vas?

Rebecca - Al jardín.

Padre - ¿Así vestida?

Rebecca - ¿Qué tiene mi ropa?

Padre - A ver, parece que vas a una boda muy importante.

Rebecca - ¿Ya has terminado?

Padre - Bueno yo...

Rebecca - *(interrumpiendo)* Vale, adiós.

(Rebecca va hacia el jardín, va al baño y después vuelve hacia el jardín donde se sienta en una silla. Marcos sale de su habitación.)

Marcos - ¡Hola Papá! ^{bueno}

Padre - ¡Hola chico! ¿Qué pasa?

Marcos - Nada, solo estoy buscando^o Rebecca... ¿Sabes dónde está ella?

Padre - Sí, en el jardín, ^{haciendo} sacando fotos.

Marcos - ¡Ya, ya! Vale...

(Marcos va hacia el jardín)

Marcos - ¡Hola Becca!

Rebecca - ¡Hola Marcos! ¿Qué cara es esa? Pareces preocupado...

JUAN (Hijo) - ¡Pobrecita de la niña pija! ¡Se está ^{poniendo nerviosa} quedando irritada!

CARMEN (Hija) - Aunque esté muy tranquila, la niña pobrecita se va a ir a casa solita ^{pues} ella no le gustan los niños que tienen la manía.

(La adolescente sale a toda prisa. Miguel se mueve calmamente y no se importa un comino con la actitud de su hermana, ^{y sigue} ~~continuando~~ su camino)

ACTO 3

• CENA I

(El abuelo, José, está sentado en el sofá del salón. En esta división están muchísimas ^{cartas} ~~barajas~~ de jugar y fichas de póquer esparcidas por todas las partes. José está viendo la tele. De repente, Carmen y Juan llegan a casa discutiendo.)

JUAN (Hijo) - ¿Estás tonta? ¡Casi que no salía del autobús!

(Juan se muestra irritado con la actitud de su hermana pero Carmen está muy calma como si ^{no supiera} ~~quien no sabe de nada.~~)

CARMEN (Hija) - ¿Yo? ¡Yo no he hecho nada! Solo estaba atando los cordones de los zapatos...

JUAN (Hijo) - ¡Mentirosa!

(El abuelo que está oyendo el ruido de sus nietos, se levanta ^{y se dirige} ~~hacia la~~ puerta para hablar con los dos chicos)

JOSÉ (Abuelo) - ¿Queréis acabar ya?

Marcos – Mañana voy a tener un examen y bueno...

Rebecca – Ya sé lo que quieres que haga. Quieres que...

Marcos - *(interrumpiendo)*...me hagas preguntas. Sí, es eso.

Rebecca – Vale, déjame sólo ir al baño...Después te ^{hago} ~~hago~~.

(Rebecca va al baño. Chema sale de su habitación con ropa deportiva. Rebecca sale del baño, vuelve al jardín y ^{empieza} se queda haciendo preguntas. El teléfono suena y Carolina contéstalo.)

Chema - ¡Voy a salir!

Padre – Pero vamos a cenar. Ya son las nueve y media.

Chema - ¡Ya! Pues yo vuelvo pronto.

Padre – Y ^A ¿Dónde vas?

Chema – *(Saliendo)* Al gimnasio *(Cierra la puerta con fuerza)*

Padre – ¡El chico está loco!

(Carolina sale de su habitación hacia el salón)

Carolina - ¿Quién ha salido?

Padre - ¡Hola ^{para} ~~pa~~ ti también!

Carolina – Ya, pero ¿Quién ha salido?

Padre – Chema. Ha ido al gimnasio.

Carolina - ¿A las nueve y media?

Padre – Va a volver pronto. Pienso.

Carolina – Vale. ¿Cuándo cenamos?

Padre – Ahora.

Carolina - ¿Verdad? *(Caminando hacia el comedor)* ¿Qué vamos a cenar? *(Sentándose)*

Padre – No lo sé. Lo que queréis.

Carolina - ¿Otra vez? *(Muy enfadada)*

Padre – Pues bueno, es que no he tenido tiempo y...

Carolina – *(interrumpiéndolo)* La voy a comprar. *(Saliendo)* Adiós.

(Marcos y Rebecca caminan hacia el comedor. Se sientan. Llega Chema.)

Chema - ¿Qué estamos esperando?

Marcos – Esperamos Carolina.

Chema ¿Por qué?

Rebecca – Ella ha ido comprar la cena.

Chema - ¿No han cenado todavía?

Marcos – Pues, no.

(Carolina llega con pizzas. Todos comen en silencio. Uno a uno se levanta. Primero Marcos. Después Chema. Después Carolina seguida de Rebecca. El padre camina hacia el salón. El comedor se queda desordenado.)

ACTO I – CENA II

(Son las ocho y cuarto. El reloj despierta todos excepto el padre. Sale Marcos. Rebecca va hacia la habitación de Carolina. Le saca unos zapatos de tacón. Sale de la habitación y llega Carolina. Esta sale para el instituto. Chema la escucha saliendo y síguela. Rebecca se está preparando para salir. El padre despierta.)

Padre - ¿Adónde vas?

Rebecca – Pues queda obvio. Al instituto.

Padre - ¿Dónde están tus zapatillas?

Rebecca – Pues guardadas.

Padre – Entonces cojéelas. No quiero que vayas así.

Rebecca - ¿Qué mal tiene?

Padre – *(muy enfadado)* A ver. Primero no tienes edad para usar esa ropa. Segundo no quiero que mis hijas se vistan así.

Rebecca – Pero Papá, Carolina....

Padre – *(aún más enfadado)* ¡Carolina nada! Vete al instituto.

Rebecca- Vale, me voy...

Padre – *(gritando)* ¡Pero quita esos zapatos!

(Rebecca quita los zapatos y los pone en su mochila. Al salir de la puerta los vuelve a calzar. El padre va hacia el salón, con una cerveza y se queda en el sofá. El reloj marca las dos y media. Entran Chema y Rebecca hablando.)

JUAN (Hijo) – Bueno, yo no tengo tiempo para tonterías de críos por eso, me ~~piro.~~ voy

(El joven se dirige para su habitación pero su camino es interrumpido por su abuelo, que le contesta.) pregunta

JOSÉ (Abuelo) – ¿^ADónde crees que vas?

JUAN (Hijo) – A mi dormitorio...

JOSÉ (Abuelo) – Pero ¡Esto no se queda así! ¿Vale?

(Juan sale del salón haciendo oídos sordos y se dirige para su habitación. En el salón continúan el abuelo y su nieta. Ahora, ellos se dirigen para el sofá, se sientan y empiezan a hablar un poco.)

CARMEN (Hija) – ¡Está loco como una cabra! No entiendo porque me trata así...

JOSÉ (Abuelo) – No te preocupes, es un chico infantil...

• CENA II

(Eva llega al salón y se dirige hacia su hija)

EVA (Madre) – ¡Hola Cariño! ¿Qué tal el día? y ¿tu hermano no ha venido?

CARMEN (Hija) – ¡Buenísimo! Sí él ha venido, está en su habitación...

JOSÉ (Abuelo) – Su día ha sido un poco fatigador y estaba enfadado... Nada de grave...

EVA (Madre) – Vale. Carmen ¿Me puedes echar una mano?

Rebecca - ¡Estoy harta!

Chema - ¿Harta de qué chica?

Rebecca - De Papá. Sólo se enfada conmigo. Se piensa que soy una chiquitita, está equivocado.

Chema - *(entre dientes)* ¡Que mala leche!

Rebecca - Y tú, ¿qué dices? ¿De qué lado estás?

Chema - Del tuyo, claro.

(Entra Marcos y sale Rebecca hacia su habitación)

Marcos - ¡Hola Chema!

Chema - ¡Hola Marcos! ¿Quieres ir...?

Marcos - *(interrumpiendo)* Me encantaría pero tengo que...

Chema - *(interrumpiendo)* ¡Ya lo sé! Vas a hincar los codos.

Marcos - No me tomes ^{el} al pelo.

Chema - A ver... Y tú ¿Por qué no haces chuletas?

Marcos - Eso es deshonesto. Ya lo sé todo al dedillo.

(Marcos sale hacia su habitación. Chema va al comedor y come una hamburguesa. Llega Carolina.)

Carolina - ¡Buenas!

Rebecca - Reunión en mi habitación. ¡Ya!

(Todos van hacia el dormitorio de Rebecca. El padre también pero ve una placa que dice "Fuera Padres" y se va. Los chicos se sientan.)

Carolina - ¿Qué pasa chica? Es que Nacho me ha llamado para ir al cine dentro de una hora.

Rebecca - Pues a mí me ha llamado Ignacio también.

Chema - Y yo quiero invitar Carmen a salir y...

Marcos - *(interrumpiendo)* Y yo tengo que ~~ir~~ estudiar.

Carolina - No me importa lo que vosotros van a hacer. ¿Cuál es el motivo de la reunión?

Rebecca - *(muy seria)* ¡Sobre ~~el~~ Papá!

Carolina - Pues te diré que a veces, no lo soporto.

Rebecca - Pues ^{yo tampoco} a mí también. Y por eso, he tenido una idea.

Carolina - Pues no nos ~~te~~ molestes más y cuéntanos ahora mismo.

CARMEN (Hija) – Sí, claro mamá. ¿~~De~~ qué necesitas?

EVA (Madre) – Que pongas la mesa, por favor.

CARMEN (Hija) – ¡Vale!

(Eva sale de la división para ir a ^{recoger} la vajilla buscar el material necesario para poner la mesa. Sin embargo, ella vuelve y se ~~queda a poner~~ ^{pone} la mesa en uno de los extremos del palco pero sin hacer ruido. En el salón permanecen el abuelo y la madre. Eva con un aire aburrido habla con el abuelo.)

EVA (Madre) – José, tienes que ordenar el salón, por favor ¡Esta división está una confusión! No puedes invitar [~] tus amigos, pasar todo el día jugando y en el ^{al} final, esperar que todo se ponga en su sitio como por magia.

JOSÉ (Abuelo) – Estoy muy cansado... ¡No consigo ni mover un dedo!

EVA (Madre) – Esto no puede quedar así... Yo estoy agotada y tengo de preparar la cena. ¿No me puedes ayudar y ordenar el salón?

JOSÉ (Abuelo) – Sí, te ayudo, en cinco minutos está todo como quieres.

EVA (Madre) – Gracias. Yo voy para la cocina terminar la cena.

(En el salón el abuelo empieza a ^{recoger} arrumar las cosas que están en el suelo y la madre se dirige para la cocina.)

• CENA III

(Miguel vuelve a casa con una cara triste y entra en el salón silenciosamente.)

MIGUEL (Padre) - ¡Hola Papá! ¿Dónde está Eva? ¿Y los chicos?

JOSÉ (Abuelo) - Tu mujer está en la cocina, Juan está en su habitación y la niña se encuentra poniendo la mesa.

(Miguel llama Eva y Carmen que se dirigen para la división donde se encuentra Miguel. En el salón está el abuelo y el padre sentados en el sofá y la madre apoyada también ^{al} el sofá)

MIGUEL (Padre) - Carmen, puedes ir para tu habitación porque yo tengo ~~de~~ ^{que} hablar con tu madre y con tu abuelo.

EVA (Madre) - Haz lo que tu padre te dijo y luego te llamo para cenar.

(Carmen sale del salón pero se queda en la puerta, sin hacer ruido, para oír lo que su padre tiene que contar a su madre y ~~con~~ su abuelo)

EVA (Madre) - ¿Has conseguido saber lo que pasó al dinero?

MIGUEL (Padre) - No, ^{el} banco no sabía de nada...

EVA (Madre) - Entonces... ¿Cómo salió el dinero de la cuenta?

(Eva haz una cara pensativa)

MIGUEL (Padre) - No, sobre eso solo me dijeron que fue retirado en los cajeros automáticos.

JOSÉ (Abuelo) - ¿Alguien me puede explicar lo que está pasando?

MIGUEL (Padre) - Papá, nuestra familia está en una crisis económica...

JOSÉ (Abuelo) - Es broma ¿No?

Rebecca - ¡Ya! ^{Es} Les cuento ahora mismo.

(Los chicos hablan muy entusiasmados. Solo Marcos está preocupado.)

Chema - Pues, así sea. A la media noche en punto en el jardín.

Marcos - Escuchen ^{ad} ~~en~~ chicos, no sé si quiero ir con vosotros porque mañana tengo un examen y...

Carolina - (interrumpiendo) ¡Vas y punto!

Marcos - Vale, vale.

(Rebecca y Carolina salen. El padre y los hijos se quedan en el comedor. Carolina y Rebecca vuelven con la cena.)

Chema - Mhhh... ¡Qué bueno! (Levantándose ^{y dirigiéndose} hacia las chicas.) ¿Qué es?

Carolina - Pues...Es comida.

Chema - ¿Verdad? No puedo...

Carolina - ¡Oh sí puedes! A ver, siéntate.

(El teléfono suena. Carolina se levanta y va hacia su habitación. Todos le miran. Siguen comiendo.)

Padre - ¿Cómo ha sido el instituto?

Rebecca - ¡Bueno! (con un aire de desprecio)

Marcos - Fue igual (con un aire de desprecio)

Chema - ¡Ha sido fantástico! (con un aire irónico)

Padre - (Confuso) ¿Qué pasa con vosotros?

(Todos le desprecian. Ningún tiene interés en su tema de conversación. Llega carolina.)

Chema - ¿Quién era?

Carolina - ¿Qué?

Chema - ¿Al móvil?

Carolina - Ah ya, era Nacho.

Rebecca - ¿Qué quería?

Carolina - A ver...Mhhh...Hablar.

Chema - ¿Hablar de qué?

Carolina - Me pidió que me casara con él.

(El padre casi muere del susto)

Padre – Pero...Sólo...Tú sólo...

Carolina – Ya, tengo 17 años. ¿Qué mal ^{tiene} hace? Nacho es un chico muy guapo y me cae muy bien. Él no me va a hacer daño...

Chema – Nos estás tomando el pelo...

Rebecca – Estoy confusa...

Carolina – Pues, come y olvídalo.

(Los chicos comen, muy confusos. Carolina está con un air^e contento.

Uno a uno se levanta. El padre está muy confuso y va hacia el sofá donde se acuesta. El comedor se queda desordenado.)

ACTO I – CENA III

(Se oyen ruidos. Se ven los chicos hacer sus maletas. La televisión está encendida y el padre está durmiendo. Sale Marcos con un libro de matemática. Rebecca sale de su habitación. Hablan bajito.)

Marcos – ¡Hola Becca!

Rebecca – ¡Hola! ¿Ya estás listo?

Marcos – Pues, ya. Pero me siento muy nervioso y también no me gusta la idea.

Rebecca – Pues, a mí me encanta...Y ahora voy al baño.

Marcos – ¿Estás nerviosa?

Rebecca – Yo nunca me pongo nerviosa.

Marcos – ¡Ya, ya!

(Sale Chema y encuentra sus hermanos.)

Chema – *(Gritando)* ¡Buenas! ¿Nos vamos?

Marcos – ¡Cállate hombre!

Chema – ¡Relájate, tío!

(Carolina sale con tres maletas. Todos la miran sorprendidos.)

Marcos – ¿Por qué llevas tres maletas? ¿Es realmente necesario?

Carolina – Pues obvio. Soy una chica.

Marcos – Ya, pero Rebecca no lleva tres maletas.

Chema – Bueno, ^{estoy de acuerdo} tengo que concordar con Marcos. No vamos de vacaciones para un resort. ¡Nosotros vamos ^a huir!

EVA (Madre) – No, José, es verdad. Yo cuando salía del despacho he recibido el extracto bancario y estaba negativo, además, Miguel ya ha recibido ^{el} sueldo propina este mes...

(El abuelo se queda con la boca abierta sin saber lo que decir)

JOSÉ (Abuelo) – Y ahora ¿Qué hacemos?

MIGUEL (Padre) – Ahora tenemos ^{que} de aprovechar todo lo que tenemos hasta que podamos salir de esta situación.

JOSÉ (Abuelo) – Pero los partidos con mis amigos van a continuar ¿no?

MIGUEL (Padre) – Solo si no involucrar dinero.

JOSÉ (Abuelo) – ¡Qué molestia!

(Carmen se ha quedado junto de la puerta para oír las conversaciones de los mayores, fue silenciosamente hacia la habitación de su hermano para ^{le} decir lo que había oído. La chica llega al dormitorio de Juan y llamó ^a a la puerta. Ahora en el salón continúan a hablar pero sin hacer ruido, solo con gestos.)

• CENA IV

CARMEN (Hija) – ¿Estás ahí?

JUAN (Hijo) – ¡Sale!

(Carmen abre la puerta y su hermano que estaba mirando unos papeles y libros del cole se levanta furioso)

Rebecca - ~~Que~~ seguro que son cosas importantes.

Carolina - ¡Pues, claro!

Rebecca - ¿Qué llevas?

(Carolina abre su maleta y empieza quitando sus cosas.)

Carolina - Pues... Mi ropa toda, mis zapatos, la foto de Nacho, mi cámara de fotos, tres libros de moda, más fotos de Nacho, ...

Chema - ¿Podemos ir ahora?

Rebecca - *(para Carolina)* Son mismo chicos.

Marcos - Verdad... ¡Nos olvidamos la carta!

Carolina - *(sacando la carta de su bolsillo)* ¡O no!

(Los chicos abren la carta. Se oye una voz decirle:

"¡Hola Papa! Te estamos escribiendo solo para avisar que nos vamos. Te jùramos que no te vamos a traer más problemas porque solo daquí a unos buenos meses volveremos... La verdad es que ^apor veces no te soportamos. Tú consigues ser un padre muy malo y ^apor veces eres muy injusto con nosotros. Estamos hartos de ser tratados como unos chiquititos que ni la confianza de su padre tienen. Pues Rebecca ha tenido esta idea y todos concordamos. A lo mejor estamos equivocados. A lo mejor no deberíamos huir. A lo mejor podemos volver dentro de unos días pero por ahora, nos parece una buena forma de darte tiempo para pensar en lo que quiere ^{hacer} ~~en~~ ^{en} relación a nosotros. Esperamos que cuando volvamos a casa, el salón ya esté ordenado y el comedor también. Te vamos a echar de menos pero nos vamos y nadie nos lo va a impedir. ¡Hasta la Vista! Becca, Carol, Chema y Marcos". La carta es proyectada. Los chicos salen.)

FIM

(Se proyectan los créditos.)

CARMEN (Hija) - ¿Por qué no me dijiste que podía entrar?

JUAN (Hijo) - ¿Qué quería la niña? ¿Qué le mandara una notita perfumada para ~~la~~ ^{yo} invitarla a entrar?

(La chica se queda con una cara más seria e irritada con la actitud de Juan)

CARMEN (Hija) - ¡Cállate! Tenemos que hablar... Es muy serio...

JUAN (Hijo) - ¿Qué pasa?

CARMEN (Hija) - Yo he oído una conversación y nosotros estamos en una crisis económica

JUAN (Hijo) - Pero ¿qué dices?

CARMEN (Hija) - Desapareció dinero de nuestra cuenta bancaria.

(Carmen se dirige para el escritorio de su hermana, donde están papeles, pruebas y libros de la escuela. La niña se sienta en la mesa y ella mueve ~~en~~ las cosas de Juan. Con esto él se queda preocupado)

JUAN (Hijo) - ¿Qué buscas?

(Carmen encuentra una prueba de matemáticas de su hermano con la clasificación negativa. Ella se queda sorprendida.)

CARMEN (Hija) - ¿Has suspendido el examen?

JUAN (Hijo) - ¡Deja mis cosas!

(Juan se levanta y retira la prueba de las manos de su hermana)

CARMEN (Hija) - ¿Qué te ha pasado? ¿Te has quedado en blanco?

JUAN (Hijo) - No, yo estaba un pez en la materia de la prueba...

CARMEN (Hija) - Has hecho pellas... ¿No?

JUAN (Hijo) - Sí... Además como ni soy un pelota ni el ojito derecho de la profe, tendré negativa en el final del trimestre.

CARMEN (Hija) - ¿Lo vas ocultar ^{de papá y mamá} de los padres?

JUAN (Hijo) - No, claro que no, pero voy a decir que he hincado los codos y que sabía todo al dedillo aunque la prueba fue un desastre.

CARMEN (Hija) - A ver si cuela...

JUAN (Hijo) - Tú me echarás una mano...

CARMEN (Hija) - ¿Yo? ¿Qué tendré ^{que} de hacer?

JUAN (Hijo) - Tienes que ^{me} ayudar para que los papás lo crean.

CARMEN (Hija) - Vale... Pero ahora tenemos que entender lo que pasa con nuestro dinero.

(Se oye un grito. El grito es de Eva que llama Carmen y Juan para cenar)

• CENA V

CARMEN (Hija) - Mamá, hoy he recibido una prueba y he tenido muy buena clasificación.

(Juan le da un empujón en el brazo)

VII. Créditos

Créditos:

Título: Crecer Antes del Tiempo

Donde se representa: CSJB

Cuándo: Jueves, 26 de mayo de 2011

Música:

Escenarios: André, Diogo P, Luisa, Madalena D. y Manuel

Guión: Luisa y Madalena

Vestuario: Luisa, Madalena y MVB

Una producción de: 9ºB

Personajes:

Carolina..... Madalena D.

Chema..... André A.

Iván..... Manuel S.

Marcos..... Diogo P.

Rebecca..... Luisa L.



Sinopse:

El episodio se pasa en la primavera. El tiempo está caliente, la naturaleza está calma y muy florida.

Al final de una calle en el centro de Madrid hay un pequeño apartamento con un jardín delante. Allí vive una familia de cinco personas: el padre Iván (Manuel Santos) y sus cuatro hijos. Ellos se llaman: Chema (André Aleixo), Marcos (Diogo Penalba), Rebecca (Luísa Lancastre) y Carolina (Madalena Dantas).

Sin una madre a imponer reglas y con cuatro adolescentes en casa, como será la vida de esta familia...

Los Personajes:

Carolina – Madalena Dantas

Tiene 17 años pero siempre se viste como si tuviera 20. Tiene un montón de actividades: es ama de casa y siempre va a comprar la cena. Está en el 12º año del Instituto, juega en el equipo de fútbol y siempre le están invitando para fiestas. Tiene un montón de amigos y un novio llamado Nacho. Es una chica que siempre sirve de confidente a sus hermanos y

les da consejos sobre todo: fútbol, moda, chicos y chicas...

A ella le gusta hacer fotos con su hermana Rebecca con quién tiene una relación muy próxima.

Carolina es morena, alta, tiene el pelo liso. Lleva un piercing en la nariz y otro en la oreja. Siempre llega tarde a casa poniendo su padre enfadado

Chema – André Aleixo

Tiene 21 años, es alto, moreno y muy bien constituido. Le gusta un montón ir al gimnasio con su mejor amigo, Edu y después ir a la disco o a cenar para hablar con chicas. Sus actividades preferidas son hacer surf, hacer fotos con sus hermanas y aburrir su hermano Marcos. Se cree muy guapo y de mayor quiere ser modelo.

Siempre está muerto de risa, pero cuando su padre le habla, él desprecia sus consejos y se queda un chico aburrido. Él está enamorado de Carmen, su vecina de enfrente, una chica guapísima que le cae muy bien.

Cerca de Chema, nadie se aburre, principalmente sus hermanas, con quien él lleva una relación buenísima.

Iván – Manuel Santos

Tiene 50 años y cuatro hijos: Rebecca, Marcos, Carolina y Chema. Es bajo, gordito, moreno, lleva gafas y barba. Se llama Iván.

Es una persona muy desordenada que siempre está diciendo a sus hijos lo que ellos deben hacer. Le gusta mucho el fútbol y siempre está leyendo el periódico deportivo. Su equipo favorito es el Athletic de Bilbao. Su primera profesión ha sido como profesor de niños pero, cuando su mujer falleció, se tornó en un hombre muy apático.

Iván vive en un pequeño apartamento con sus 4 hijos e es un hombre que siempre dice lo que sus hijos tienen que hacer pero no es duro en sus actitudes.

INDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
II. BIOGRAFÍAS.....	5
III. EL VESTUARIO Y LOS ADEREZOS	7
IV. DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS	9
V. DIÁLOGOS.....	10
ACTO 1.....	10
ACTO 2.....	12
ACTO 3.....	13

Sobresaliente

Chicos, ¡enhorebuena!
vuestra obra está muy bien
escrita, organizada y pensada
y eso se notó durante la re-
presentación. Atención a las
pequeñas correcciones. ~~Después~~

ÍNDICE

	Pág.
I. Introducción	2
II. Biografías	3
III. Los Actores	6
IV. El Escenario	7
V. El Vestuario	9
VI. El Guión	11
VII. Los Créditos	18
Anexo 1	19
Anexo 2	20

Sobresaliente

¡Enhorabuena!, chicos. Este trabajo está fantástico. Tenéis todo muy bien estructurado y pensado, la presentación está muy buena, hay pocos errores de lengua y la idea de las proyecciones también estaba fenomenal. Los pormenores de la carta y del programa, junto con la preparación del escenario me dejan muy satisfecho con vuestro trabajo.

[Firma]

EVA (Madre) - ¡Enhorabuena!

MIGUEL (Padre) – Juan ¿Por qué has empujado tu hermana? ¿También recibiste alguna prueba?

(Juan baja la cabeza)

JUAN (Hijo) – Bueno... Por casualidad, he recibido...

JOSÉ (Abuelo) - ¿Cuál fue la clasificación?

Pone
(Se queda con una cara de risa)

JUAN (Hijo)- Un desastre.

EVA (Madre)-¿Me estás tomando el pelo? *Mira*^a me los ojos y dime la verdad.

JUAN (Hijo)- Suspendí el examen... ¡Tuve *insuficiente* ~~flaco~~!

(Juan está muy triste)

MIGUEL (Padre)- ¿Cómo? ¡No estudiaste nada!

(El padre está muy enfadado con su hijo)

JUAN (Hijo)- Lo tenía todo en la punta de la lengua...

MIGUEL (Padre)- ~~Yo~~ *puedo* no ~~consigo~~ creer... Mañana hablaré con tu *tutor* ~~director~~ para saber lo que ~~tiendes~~ *has* hecho en la escuela. Yo y tu mamá trabajamos muchísimo para *que puedas* ~~poderes~~ frecuentar el instituto y ¡tú no lo aprovechas!

JUAN (Hijo)- Mi profe me odia, no le caigo bien...

JOSÉ (Abuelo) – La culpa es siempre de los profesores...

Anexo 1 - Carta

¡Hola Papa!

Te estamos escribiendo solo para avisar que nos vamos. Te juramos que no te vamos a traer más problemas porque solo aquí a unos buenos meses volveremos... La verdad es que por veces no te soportamos. Tú consigues ser un padre muy malo y por veces eres muy injusto con nosotros. Estamos hartos de ser tratados como unos chiquititos que ni la confianza de su padre tienen.

Pues Rebecca ha tenido esta idea y todos concordamos. A lo mejor estamos equivocados. A lo mejor no deberíamos huir. A lo mejor podemos volver dentro de unos días pero por ahora, nos parece una buena forma de darte tiempo para pensar en lo que quiere hacer en relación a nosotros.

Esperamos que cuando volvamos a casa, el salón ya esté ordenado y el comedor también. Te vamos a echar de menos pero nos vamos y nadie nos lo va a impedir.

¡Hasta la Vista!

Becca, Carol, Chema y Marcos

CARMEN (Hija)- Bueno, podéis hablar más tarde con Juan... Necesitaba ~~de~~
preguntar una cosa muy importante...

JOSÉ (Abuelo) – Sí, Carmen, pregunta.

CARMEN (Hija) - ¿Qué pasa con nuestro dinero?

MIGUEL (Padre) - ¿Cómo sabes de ese asunto?

JUAN (Hijo) – Le ha contado un pajarito...

hace
(El hijo haz una expresión irónica)

MIGUEL (Padre)- ¡Cállate Juan!

JUAN (Hijo) – Vale, pero ¡puedes contarnos lo que pasa! Nosotros queremos estar al corriente

JOSÉ (Abuelo) – Nada de grave... Solo ha desaparecido algún dinero de nuestra cuenta...

JUAN (Hijo) – Entonces ¿Cómo vamos a vivir?

(Juan se queda mucho preocupado)

MIGUEL (Padre) – Pues, como siempre. Hay que ver las cosas de color rosa y además aprovechar lo que tenemos...

(El padre mira Juan)

EVA (Madre) – Sí, vuestro padre tiene razón, es solo un momento difícil... Todo se va a resolver. *solucionar*

Anexo 2- El Programa

(La familia continúa su cena. El reloj del escenario avanza rápidamente y la familia solo hace algunos gestos. El reloj para a las diez y media. Los personajes empiezan de nuevo a hablar y Eva se levanta)

EVA (Madre) – Juan, recoge la mesa

JUAN (Hijo) – ¿Por qué yo?

EVA (Madre) – Pues porque también has comido. ¿O no?

JUAN (Hijo) – ¿Y Carmen?

EVA (Madre) – Tu hermana ha puesto la mesa. Seguro que tienes cinco minutos para recoger la mesa.

(La madre sale de la cocina y Juan empieza a recoger la mesa. El abuelo se dirige hacia uno de los extremos del palco)

• CENA VI

JOSÉ (Abuelo) – ¿Ahora qué hago? Me van a pillar... ¡Me metí en un lío!

(El abuelo ^{saca} ~~retira~~ del bolso muchísimo dinero)

JOSÉ (Abuelo) – La única forma de no ser descubierto es ^{seguir} ~~continuar~~ con mi vida normal pero sin olvidar mis partidos. Seguro que voy a ganar un montón de dinero y mi familia, todavía, me va a agradecer...

I. Introducción

En la asignatura de Español ~~se~~ nos fue pedido que hiciéramos un pequeño teatro sobre el tema "Problemas familiares" para que sea utilizado para evaluación escrita y oral. Así, ^{a lo} al largo de casi un mes hemos ^e criado una situación pasada con una familia española.

Esperamos que disfrute de nuestra obra, totalmente ^e criada por nosotros después de un momento de reflexión de ideas.

Fue una experiencia muy importante y divertida que nos permitió desarrollar nuestro español tanto el oral como el escrito.

Sinopse:

El episodio se pasa en la primavera. El tiempo está caliente, la naturaleza está calma y muy florida.

Al final de una calle en el centro de Madrid hay un pequeño apartamento con un jardín delante. Allí vive una familia de cinco personas: el padre Iván (Manuel Santos) y sus cuatro hijos. Ellos se llaman: Chema (André Aleixo), Marcos (Diogo Penalva), Rebecca (Luísa Lancastre) y Carolina (Madalena Dantas).

Sin una madre ^{que} imponer reglas y con cuatro adolescentes en casa, ^e cómo será la vida de esta familia?..

I. INTRODUCCIÓN

En este tercer trimestre tuvimos que realizar una prueba oral un poco distinta de las anteriores. Este trimestre tuvimos que hacer una obra de teatro con el tema: Conflictos familiares.

Nuestra obra de teatro tiene como personajes una ~~grande~~ familia, constituida por el padre (Miguel), la madre (Eva), sus dos hijos (Carmen y Juan) y finalmente el abuelito José. Esta familia maravillosa se lleva muy bien pero como todas las familias normales tiene algunos problemas, esencialmente entre los hermanos que pasan todo el rato discutiendo.

La familia López en este momento está pasando un tiempo difícil. El viejo de la familia, el abuelo, pasa todo el día jugando a las dos barajas con sus amigos y como sus partidos involucran dinero y el hombre tiene mala suerte, pierde muchísimo dinero. Todavía la madre le gusta un montón ir de compras y compra prendas de ropa que cuestan un ojo de la cara, ^{esto} Lo que ~~hace por el~~ haz que el dinero desaparezca. Finalmente el padre y los hijos hacen su vida normal, trabajando en sus profesiones ~~el~~ ^{el} padre es abogado y los dos hijos son estudiantes).

Aunque su vida sea de maravilla, por consecuencia de las actitudes de los miembros de la familia, esta se encuentra en una crisis económica y no se sabe lo que ~~tiene~~ ^{ha} pasado con su dinero, pues este fue desviado de la cuenta bancaria pero, aparentemente, ningún de los personajes sabe de nada.

II. Biografías

Carolina – Madalena Dantas

Tiene 17 años pero siempre se viste como si tuviera 20. Tiene un montón de actividades: es ama de casa y siempre va a comprar la cena. Está en el ^{2º Bachillerato} 12º año del Instituto, juega en el equipo de fútbol y siempre le están invitando para fiestas. Tiene un montón de amigos y un novio llamado Nacho. Es una chica que siempre sirve de confidente a sus hermanos y les da consejos sobre todo: fútbol, moda, chicos y chicas...

A ella le gusta hacer fotos con su hermana Rebecca con quién tiene una relación muy próxima.

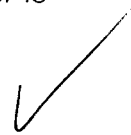
Carolina es morena, alta, tiene el pelo liso. Lleva un piercing en la nariz y otro en la oreja. Siempre llega tarde a casa ^{lo que deja a} poniendo su padre enfadado.

Chema – André Aleixo

Tiene 21 años, es alto, moreno y muy bien constituido. Le gusta un montón ir al gimnasio con su mejor amigo, Edu, y después ^{también le gusta} ir a la disco o a cenar para hablar con chicas. Sus actividades preferidas son hacer surf, hacer fotos con sus hermanas y ^{enfadar a} aburrir su hermano Marcos. Se cree muy guapo y de mayor quiere ser modelo.

Siempre está muerto de risa, pero cuando su padre le habla, él desprecia sus consejos y [?] se queda un chico aburrido. Él está enamorado de Carmen, su vecina de enfrente, una chica guapísima que le cae muy bien.

Este episodio narra la descubierta de esta situación rara. Es la madre que se apercibe que su cuenta bancaria está negativa pero ningún^{u.º} de los personajes aparenta saber lo que pasó. En ^{AL}el final de la obra, el dinero aparece en el bolsillo del abuelo, sin embargo su familia no llega a saber lo que ha pasado.



Cerca de Chema, nadie se aburre, principalmente sus hermanas, con quien él lleva una relación buenísima.

Iván – Manuel Santos

Tiene 50 años y cuatro hijos: Rebecca, Marcos, Carolina y Chema. Es bajo, gordito, moreno, lleva gafas y barba. Se llama Iván.

Es una persona muy desordenada que siempre está diciendo a sus hijos lo que ellos deben hacer. Le gusta mucho el fútbol y siempre está leyendo el periódico deportivo. Su equipo favorito es el Athletic de Bilbao. Su primera profesión ha sido como profesor de niños pero cuando su mujer falleció, se ^{hizo} ~~turno~~ en un hombre muy apático.

Iván vive en un pequeño apartamento con sus 4 hijos ~~le~~ es un hombre que siempre dice lo que sus hijos tienen que hacer pero no es ^{estricto} duro en sus actitudes.

Marcos – Diogo Penalva

Marcos tiene 20 años, es alto, delgado, tiene el pelo rubio ^{rizado} ~~y~~ frisado ~~ey~~ lleva un piercing en la oreja. Es un chico muy estudioso que ^{se} sabe todas las cosas al dedillo. Sus asignaturas preferidas son química, biología y geología.

Es una persona ^{a la} que le gusta ser feliz pero es muy nervioso y siempre está muy cansado porque hinca los codos para ser médico. Es muy amigo de Rebecca y siempre le pide para que estudie con él. Le cae muy bien una chica de la Universidad llamada Blanca.

No hace casi nada en su día a día, sólo estudiar ^{se} ~~ir~~ a la universidad

II. BIOGRAFÍAS

CARMEN

Carmen López, es una joven, que tiene 15 años. Es una alumna de la secundaria de Madrid y es una persona muy testaruda, repipi y un poco pija que ^{esta'} sigue todo el rato discutiendo con su hermano. En relación a su aspecto físico, no es una persona muy alta, lleva el pelo largo y marrón. Carmen vive con sus padres, Miguel y Eva, con su abuelo, José, y con su hermano, Juan, en una ^{chale'} vivienda muy grande que tiene una piscina.

A Esta chica, cuando tiene tiempo libre, le gusta ir al cine y ^a ver películas, oír música y finalmente cocinar. Vive con sus padres, Miguel y Eva, y con su abuelo, José, en una vivienda muy grande con una piscina.

En este momento Carmen está muy contenta porque ha conseguido tener buenas notas.

EVA

Eva es una ^{mujer} persona con mucha personalidad: trabaja muchísimo, es muy simpática y divertida. Es una mujer delgada, alta y su pelo es largo y rubio. Es una ^{mujer} persona guapísima. Fue madre muy temprano, pues ^{ya} tiene dos hijos adolescentes y solo tiene treinta y ocho años, además, está casada con Miguel hace diecisiete años.

Rebecca – Luisa Lancastre

Rebecca tiene 15 años, es una persona^{la} que le gusta mucho el aire libre y salir con sus amigos. Tiene un novio llamado Ignacio. Siempre que le ocurre algo sorprendente va a correr al baño. A ella le gusta mucho hacer fotos con su hermana Carolina con quien tiene una relación muy próxima, también.

Ella tiene mala leche, es calma y ^apor veces extrovertida.. Es alta, rubia, lleva gafas y tiene el pelo rizado. Le gustaⁿ las prendas de ropa de su hermana y siempre intenta vestirlas pero su padre siempre la descubre y le obliga a quitarlas.

A Eva le gusta ir de compras con su hija, viajar en las vacaciones con la familia y, por eso, en los fines de semana, a veces, da paseos con toda su familia.

Ahora, esta mujer está triste y aburrida porque como médica ~~y tiene~~ trabaja mucho, tiene estado largos periodos de tiempo en el hospital y poco tiempo en casa junto de su familia. Eva, también, está ~~ya~~ ^{no} enfrentando una crisis económica pero como le gusta muchísimo ir de compras ^{sigue} continúa gastando su dinero.

MIGUEL

Miguel es un hombre de 45 años. Se casó con Eva cuando tenía veintiocho años y, en este momento, tiene dos hijos, Carmen y Juan. Los cuatro miembros de la familia viven en una vivienda con el papá de Miguel porque su madre murió cuando Miguel tenía diez años. Este hombre trabaja mucho pues es abogado. Es una persona seria y pesada pero cariñosa con su mujer; físicamente es alto, rubio y tiene ojos marrones.

En su tiempo libre le gusta hacer deporte especialmente fútbol y viajar por locales tropicales. Siempre que puede compra ^{billetes} tarjetas para asistir a los partidos de fútbol con su hijo.

JOSÉ

José es un hombre con 76 años. El abuelo de la familia solo tiene un hijo, Miguel. Es muy gordito, bajo, tiene el pelo gris y lleva gafas. Su carácter ^{es} un poco complicado pues es una persona con ~~mal~~ ^{mal} genio, arrogante y tacaña,

III. Los Actores

ALUMNO	PERSONAJE A QUE CORRESPONDE
Madalena Dantas	Carolina Mateos
Luísa Lancastre	Rebecca Mateos
André Aleixo	Chema Mateos
Manuel Santos	Ivan Mateos
Diogo Penalva	Marcos Mateos

ALUMNO	MEMBRO DE LA FAMILIA
Manuel Santos	Padre (tiene cuatro hijos)
André Aleixo	Hijo mayor
Diogo Penalva	Hijo
Madalena Dantas	Hija
Luísa Lancastre	Hija menor

solo se ^{lleva} da muy bien con su nieta, Carmen, pues los dos juegan muchísimo a las barajas en el jardín.

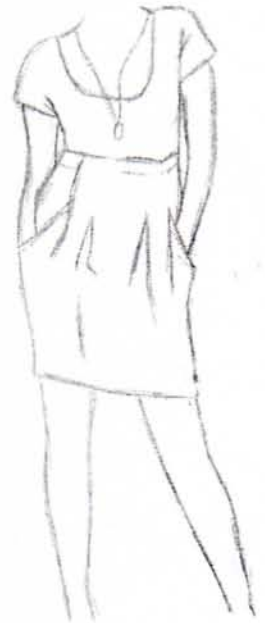
José pasa el día jugando a las barajas con sus amigos, ^{ya} es un poco enganchado en el juego pues juega con grandes apuestas de dinero.

III. EL VESTUARIO Y LOS ADEREZOS

EVA

La madre de la familia lleva puesto un vestido muy simple y bonito de color negro. La manera como la mujer se viste es discreta, por eso, como aderezo solo lleva puesto un collar con una piedra blanca. Sus zapatos son de tacón y negros.

Como es médica cuando llega a casa tiene una bata blanca pero luego la tira.



CARMEN

Carmen lleva puesto el uniforme del colegio: una falda gris, una camisa blanca y un jersey rojo. Sus medias también están de acuerdo con su uniforme y, por eso, son grises. Las zapatillas ^{son} son marrones y muy simples.



IV. El Escenario

Nuestro episodio se desarrolla por las partes de la casa y por el jardín. El salón está en el centro y es la división más utilizada por el padre. Tiene un sofá en el medio, una mesita a la izquierda del sofá, una televisión delante y una mesa con 5 sillas. La mesa está desordenada con comida encima y platos sucios. Del lado izquierdo está la habitación de Carolina. La cama está al fondo y está por hacer. Hay un gran guarda *armario* ropa lleno de faldas, ropas y otras cosas. Es una división desordenada.

Del lado derecho del salón, *hay* ~~Tiene~~ una cama que está hecha, una mesa, una cómoda y una silla. La división está llena de fotos pues en su tiempo libre *¿caquien?* le gusta sacar fotos.

Al fondo del palco se encuentran dos habitaciones. La de Marcos y la de Chema.

El dormitorio de Chema tiene la cama por hacer, fotos colgadas en la pared y un espejo al lado de la cama.

La habitación de Marcos, el Chico más ordenado de la casa, tiene una cama que está hecha, una silla y una mesa con libros encima. Toda la habitación está llena de libros de estudios. *estudio manuales*

En frente de la casa hay un jardín, muy bien tratado y con hierbas y flores. Hay una silla y a la izquierda hay un cuarto de baño.

En la próxima página vamos a enseñar un esbozo del escenario. *boceto*

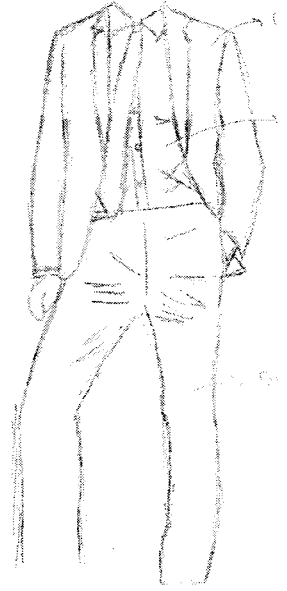
Al

En el principio de la obra de teatro la chica lleva como aderezo su bolsa del colegio y algunos libros en la mano.

MIGUEL

Miguel lleva puesto unos pantalones beige, una camisa blanca y una ^{americana} blazer negro que usa todos los días para su empleo. Además tiene unos zapatos marrones muy bonitos.

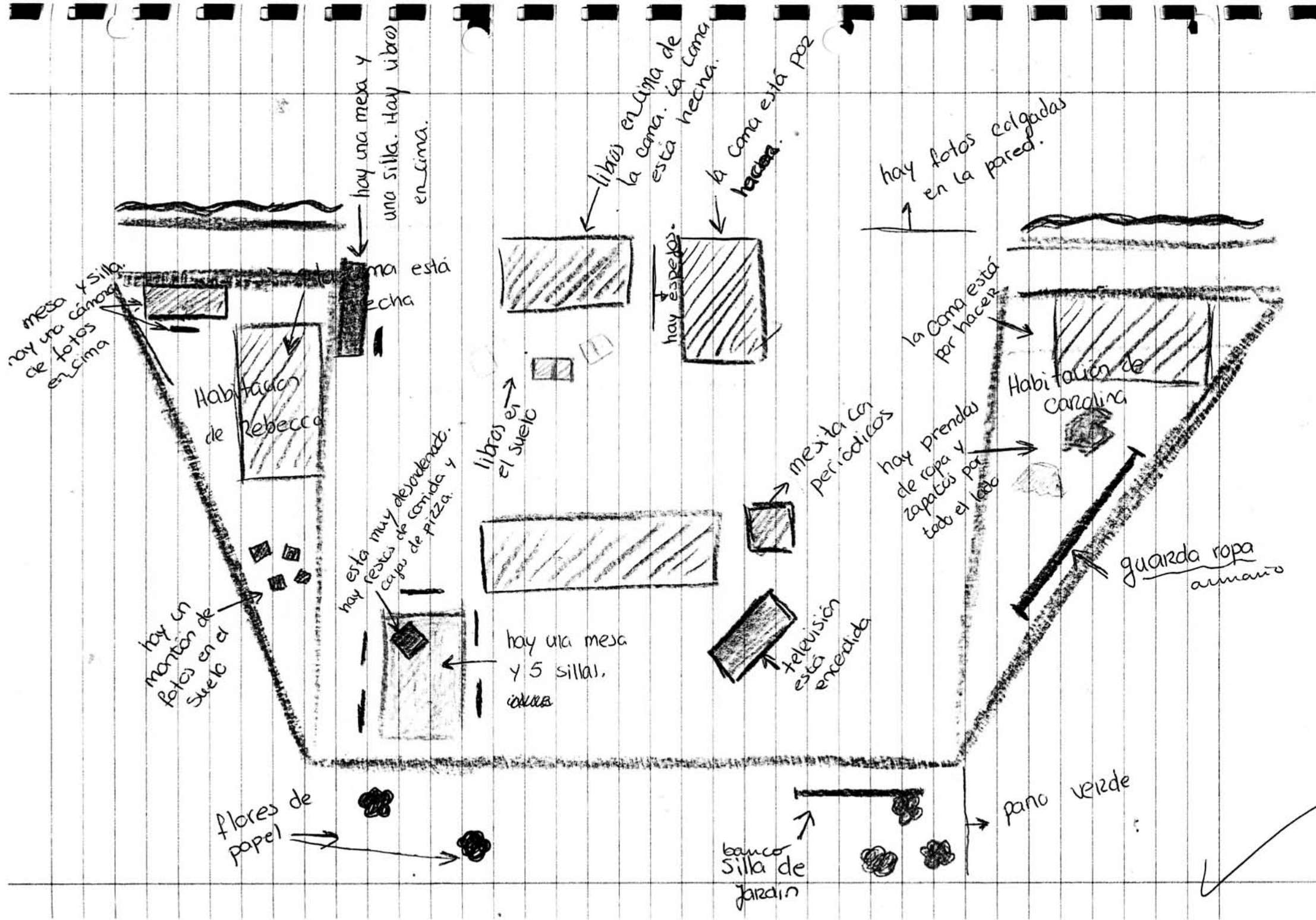
Como aderezo lleva una corbata.

**JUAN**

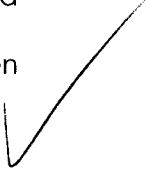
Como su hermana, este chico lleva puesto el uniforme del colegio pero la ropa de los chicos es un poquito distinta. Juan tiene unos pantalones beige, una camisa blanca y un jersey rojo. Como en su instituto no se puede usar zapatillas, sus zapatos son marrones y simples.

JOSÉ

El abuelo lleva puesta una ropa muy simple. Tiene unos pantalones negros, una camisa blanca, un jersey gris y sus zapatos son marrones.



Los aderezos que tiene son unas gafas y por encima de la camisa blanca lleva puesto ⁷unos tirantes pero, como están debajo del jersey, no se ven muy bien.



IV. DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS

El Salón

El salón es la división ^{más grande} mayor de la casa, tiene cuatro ventanas, dos en la pared delante de la puerta ⁷ y dos en paredes contrarias. El salón tiene una gran televisión cerca de las dos ventanas, tiene una alfombra marrón delante ^{de} la televisión, además encima tiene una mesita blanca y cuadrada.

Cerca de la mesita se encuentran los sofás rojos, son dos y están delante de la televisión. Finalmente, cerca de la puerta hay dos estantes ^{más} altas ⁷ y marrones llenas de libros.

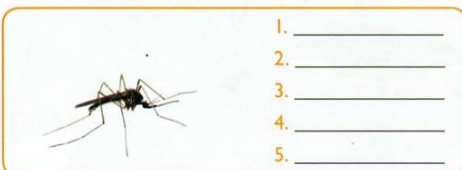
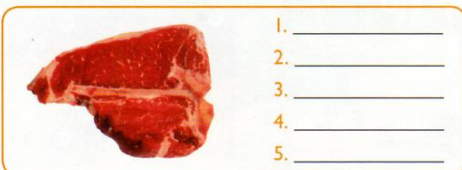
La Habitación de Juan

La habitación de Juan es una división pequeña que tiene las paredes de color azul. Al fondo de la puerta está la cama del chico que está hecha con unas sábanas blancas y azules. A la derecha de la cama se encuentra un escritorio marrón lleno de libros y material de la escuela. Encima de la mesa hay una ventana que está cerrada.

A. ¿Cuántos animales puedes añadir a cada categoría?

Felinos	Reptiles	Insectos	Mamíferos	Aves	Anfibios
tigre	iguana	mariquita	antílope	cigüeña	rana

B. ¿Qué animales comen...?



C. Sopa de letras.

atún • ballena • búho • coral • culebra
erizo • gorrión • hormiga • lamprea
mejillón • pelicano • raya • tejón • tortuga

K B Ú H O C N M V N D Q R
R G A G U T R O T S D P Q
J T Z N Ó J E T A J Z L C
E J N A R M M R T N N N U
N R R B G H D O Ú O G N L
T M I A K I P N N Q Ó G E
T C L Z N O M A Y L N P B
G M Z A O E C R L P Ó L R
G V M Q M Í L I O H I A A
Y B V G L P J L M H R R Y
G T C E M E R J A W R O R
N L P G M P T E K B O C F
V V X R A Y A N A V G Z N

D. Relaciona las frases.

- | | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Si viera un cocodrilo, | a. me subo a una silla. |
| 2. Si me atacara un oso, | b. me tiraría al agua. |
| 3. Cuando veo un ratón, | c. me pondría detrás de algún árbol. |
| 4. Si me encontrara un toro, | d. me subiría a un árbol muy alto. |



E. Trabajo en pareja. Con un/a compañero/a pregunta y contesta.

Tú

- ¿Qué animal de compañía tienes?
- Si fueras a África, ¿qué animal te gustaría fotografiar?
- ¿Qué animal te gustaría ser?
- ¿Que animal te parece más desagradable?

TU COMPAÑERO/A

- ¿Qué animal de compañía te gustaría tener?
- ¿Qué animal te da más miedo?
- ¿Qué animal te gustaría ser?
- ¿Qué animal marino te parece más agradable?

F. Encuentra la definición correcta.

- | | |
|--------------|--|
| 1. Elefante | a. Reptil que puede tener hasta 5 metros de largo cubierto de durísimas escamas verde oscuro, hocico alargado, los dos pies de atrás palmeados y una cola potente; animal muy rápido y peligroso. |
| 2. Avestruz | b. Ave rapaz nocturna indígena de España de 40 centímetros de altura, pico curvado, ojos grandes en la parte delantera de la cabeza y unas plumas que simulan orejas. |
| 3. Orangután | c. La mayor de las aves de patas muy largas con dos dedos en cada pie, la cabeza y el cuello sin plumas. Vive en África y Arabia. |
| 4. Delfín | d. Mono antropomorfo de hasta dos metros de altura, cabeza fuerte y nariz chata, con largas extremidades superiores y pelaje negro y espeso. |
| 5. Búho | e. El mayor animal sobre la tierra, ojos pequeños, grandes orejas, su nariz y labio superior forman una trompa. Vive en África y Asia. |
| 6. Cocodrilo | f. Cetáceo piscívoro de dos a tres metros de largo, negro por el dorso y blanco por el vientre. Hocico delgado y fino. Vive en mares centrales tropicales y grandes ríos, y es conocido por su inteligencia. |

G. ¿Qué animales se suelen asociar con estas palabras?

nacimiento • sabiduría • memoria • fuerza • trabajo • lentitud



1. Fuerza



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

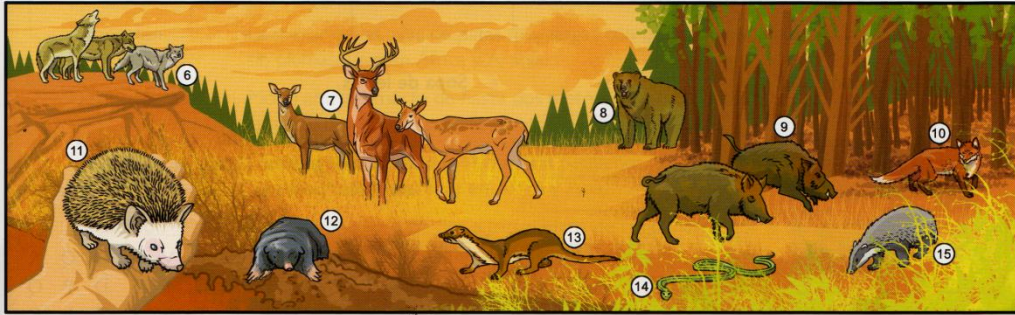
H. Coloca los siguientes animales en su hábitat: aire, tierra o agua.

antílope • ballena • avispa • tiburón • abeja • orangután • loro • tigre • orca
cocodrilo • tucán • trucha • búho • cebra • delfín • saltamontes • atún • culebra



VISITA AL ZOO

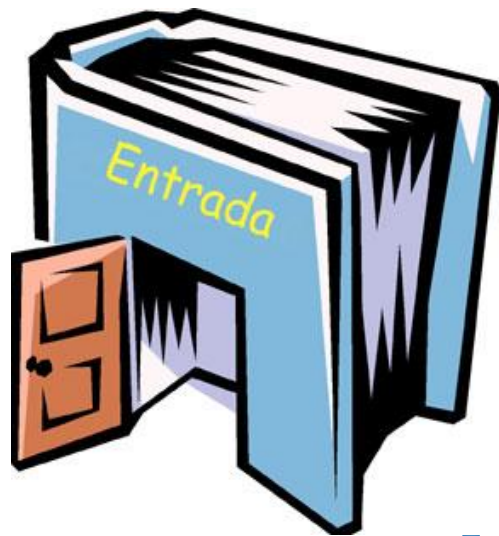
¡Ya que vamos al zoo, sigamos aprendiendo español!



- | | | | | |
|------------------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------------|
| 1 el águila | 9 el jabalí | 17 el oso polar | 25 la orca | 33 el pelícano |
| 2 el cuervo | 10 el zorro | 18 la gaviota | 26 la ballena | 34 la gamba |
| 3 el búho | 11 el erizo | 19 la foca | 27 el lenguado | 35 el mejillón |
| 4 el gorrión | 12 el topo | 20 el león marino | 28 el delfín | 36 el cangrejo |
| 5 la cigüeña | 13 la comadreja | 21 el pingüino | 29 la tortuga | 37 la medusa |
| 6 el lobo | 14 la culebra | 22 el atún | 30 la raya | 38 la estrella de mar |
| 7 el ciervo | 15 el tejón | 23 el pez espada | 31 el pulpo | 39 la lamprea |
| 8 el oso (pardo) | 16 el iceberg | 24 el tiburón | 32 el calamar | 40 las algas |
| | | | | 41 el coral |



todas las señales
nos llevan a
los libros



Hay señales... ¡Síguelas!

todas las señales
nos llevan a
los libros



Hay señales... ¡Síguelas!

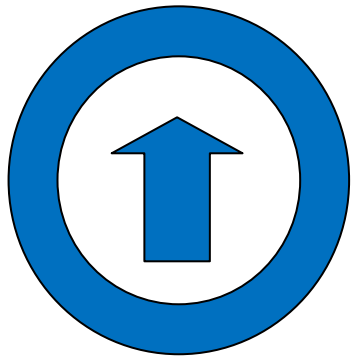
todas las señales
nos llevan a
los libros



Hay señales... ¡Síguelas!

todas las señales

nos llevan a



los libros

Hay señales... ¡Síguelas!

Hay señales...

¡Síguelas!



Hay señales...

¡Síguelas!



Hay señales...

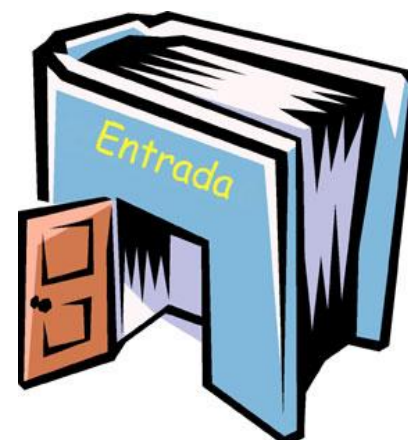
¡Síguelas!



CSJB

I FERIA DEL LIBRO ESPAÑOL

9 y 10 de mayo



Hay señales...
¡Síguelas!

Hay señales...

¡Síguelas!



Hay señales...

¡Síguelas!



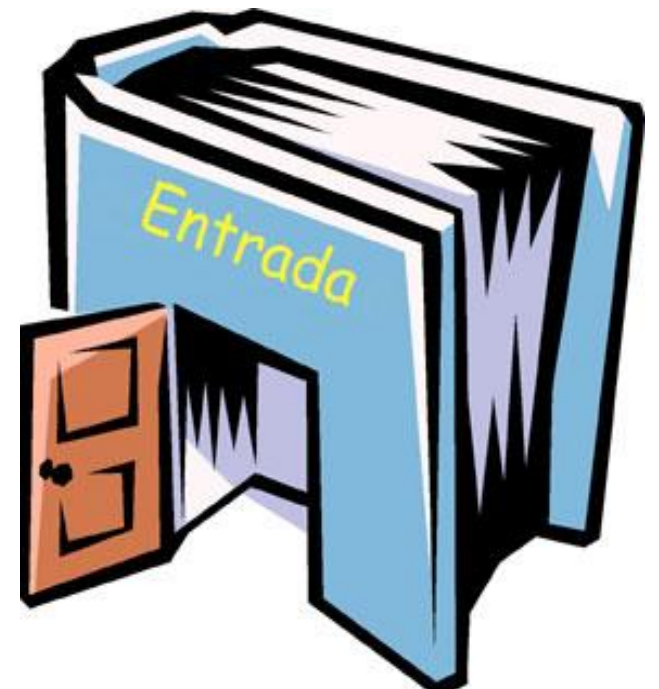
I FERIA DEL LIBRO ESPAÑOL

9 y 10 de mayo 2011

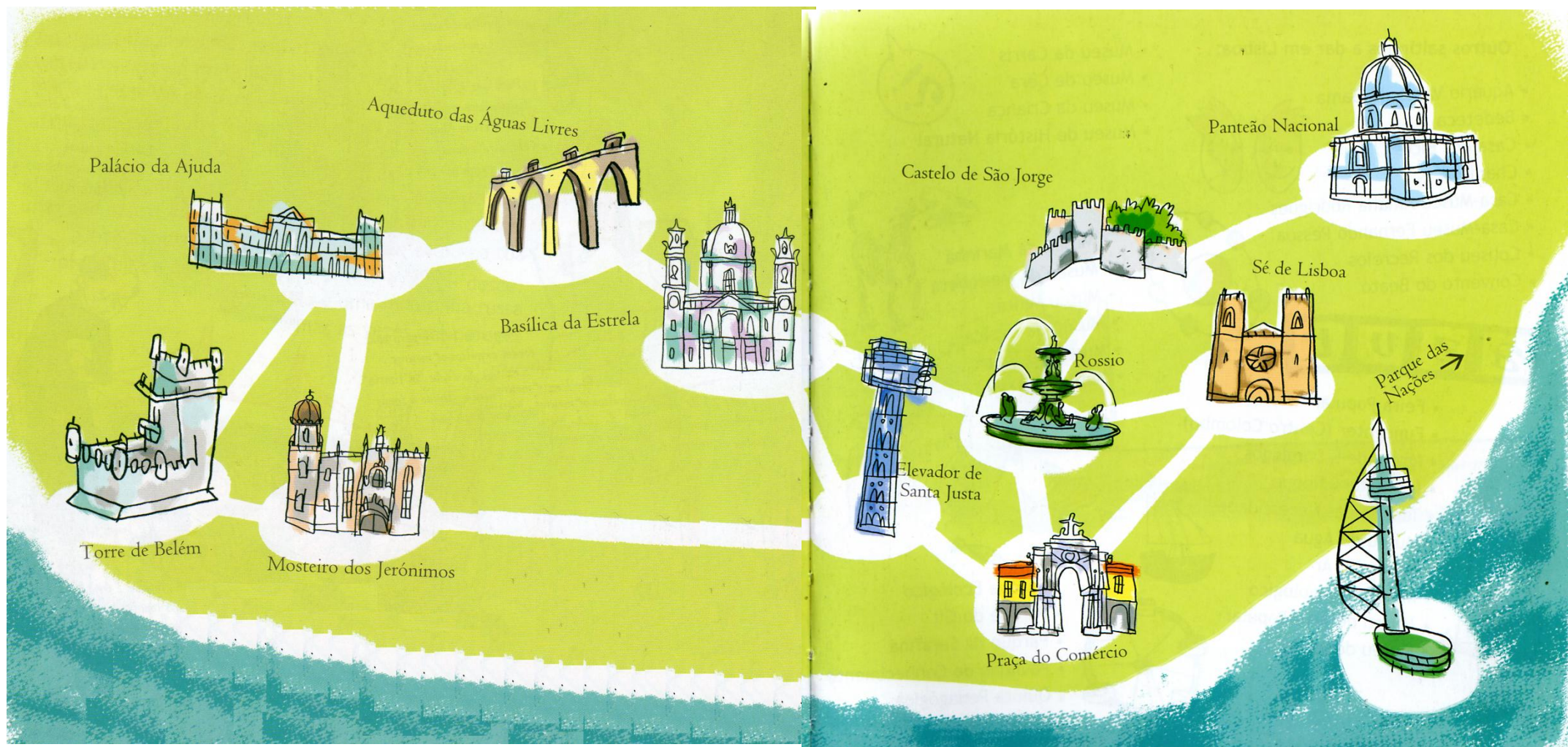
en el Colegio S. João de Brito

Todas las señales nos
llevan a los libros.

¡Síguelas!



Vamos a visitar Lisboa!



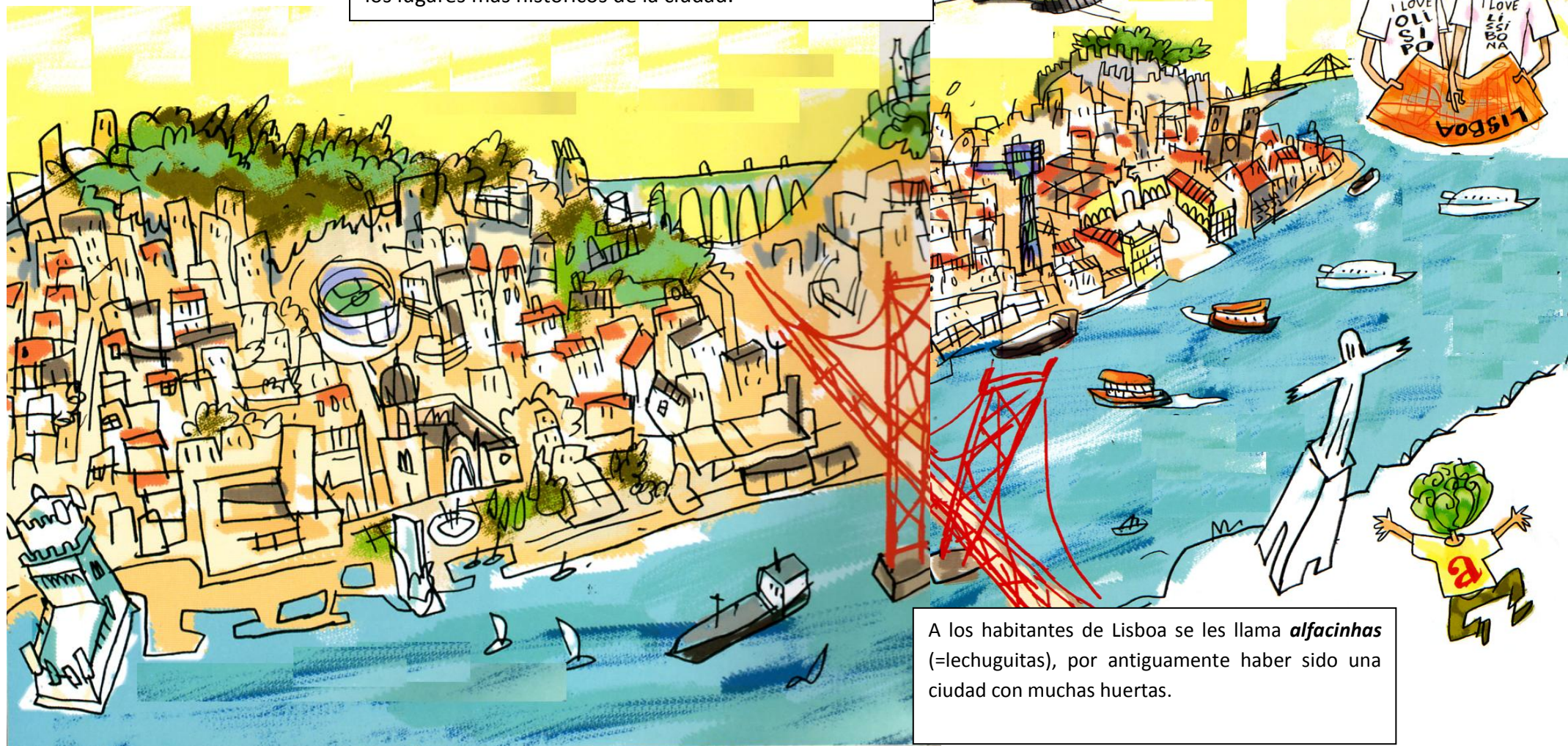
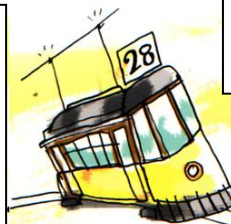
12 demayo 2011

Lisboa

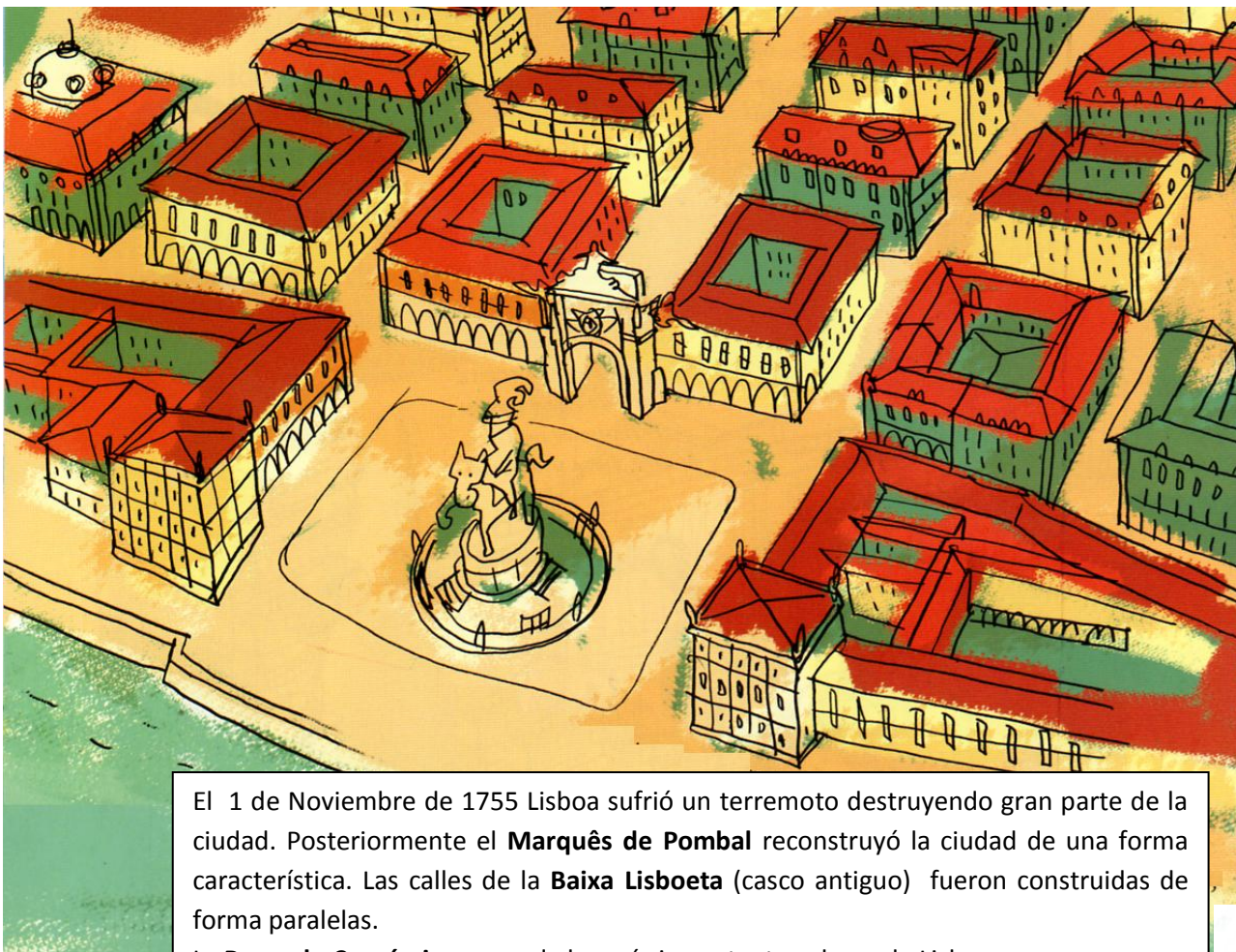
Lisboa está a pocos kilómetros de la desembocadura del **Tajo**, el mayor río de la Península Ibérica.

Los tranvías (**eléctricos**) inaugurados en 1901 pasan por los lugares más históricos de la ciudad.

Los romanos le llamaron "Olissipo" y los moros le llamaron "Lissibona".



A los habitantes de Lisboa se les llama **alfacinhas** (=lechuguitas), por antiguamente haber sido una ciudad con muchas huertas.



El 1 de Noviembre de 1755 Lisboa sufrió un terremoto destruyendo gran parte de la ciudad. Posteriormente el **Marquês de Pombal** reconstruyó la ciudad de una forma característica. Las calles de la **Baixa Lisboeta** (casco antiguo) fueron construidas de forma paralelas.

La **Praça do Comércio** es una de las más importantes plazas de Lisboa y, con una gran vista al estuario del Tajo, es el centro neurálgico de la ciudad. En el centro de la plaza se encuentra la estatua de D. José I también podemos contemplar el arco triunfal de la **Rua Augusta**.

Praça do Comércio



En una parte lateral podemos encontrar el café más antiguo de la ciudad llamado "**Martinho da Arcada**", donde podemos degustar unos fantásticos pasteles de nata. Este café era muy frecuentado por Fernando Pessoa, un poeta portugués del siglo XX.

Baixa

Palácio Foz,



O Elevador da Glória



3 Praça dos Restauradores

Restauradores

A Estação do Rossio



O Museu da Sociedade de Geografia 4

Rua das Portas de Santo Antão



A Casa do Alentejo,



Igreja de São Domingos

Teatro Nacional D. Maria II

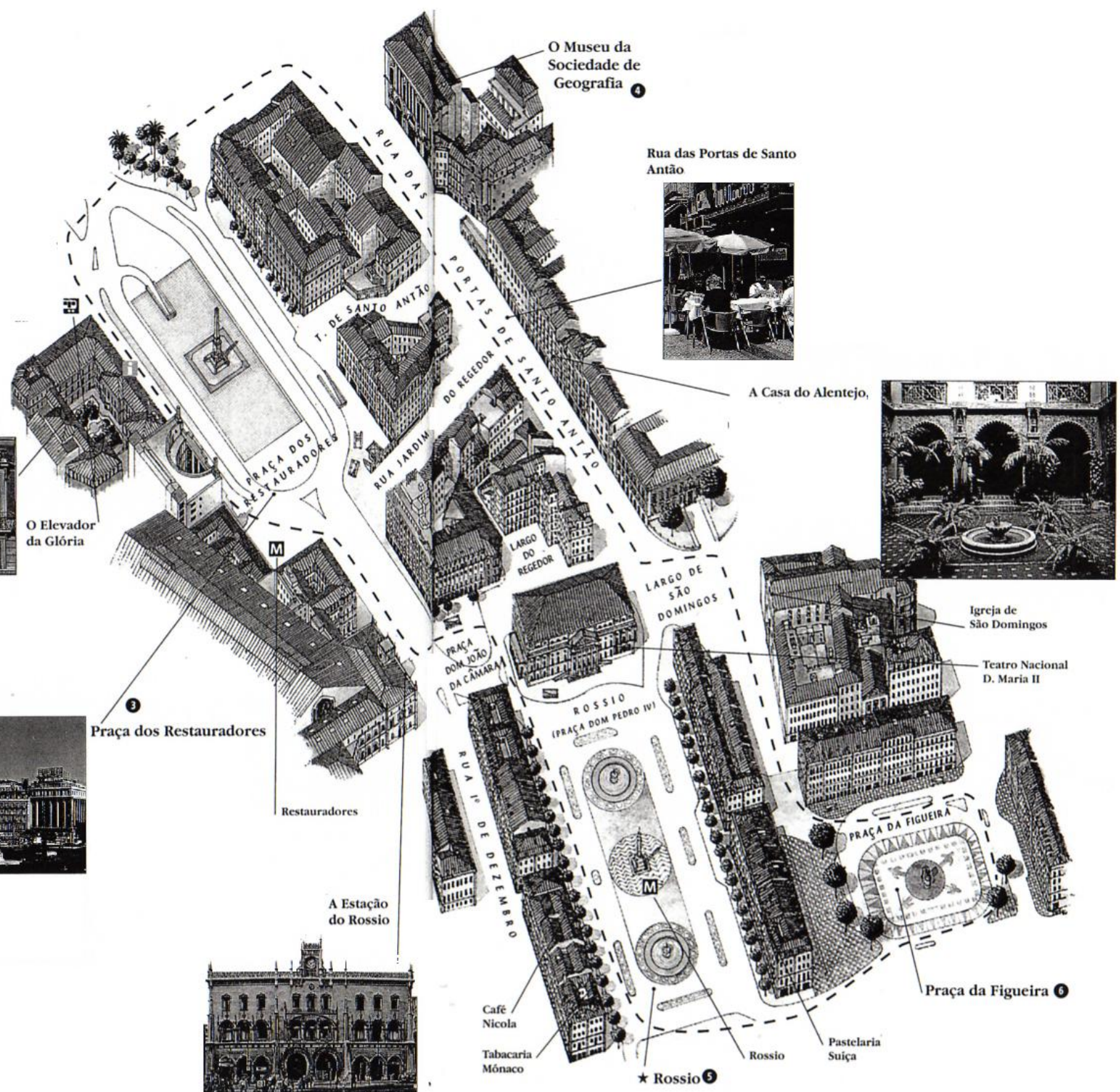
6 Praça da Figueira

Pastelaria Suíça

Rossio

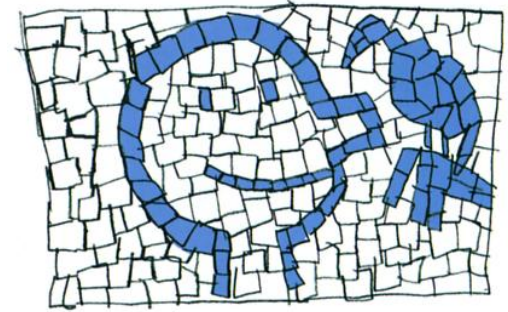
★ Rossio 5

Café Nicola
Tabacaria Mónico



Cuando paseamos por el centro de la ciudad (La Baixa lisboeta) la parte baja de Lisboa, debemos acercarnos a la popular **Plaza de Rossio**, el corazón de la Lisboa antigua. Consus fuentes y esculturas, los vendedores ambulantes y el tráfico intenso alrededor, se convierte en centro neurálgico.

Rossio



La **Calçada Portuguesa** es un tipo de piedra en cubos rústicos.



El Mercado de la Praça da Figueira fue demolido en 1949 y es allí que encontramos el **Hospital de las Muñecas** donde podemos

Elevador de Santa Justa

En el “**Chiado**” (en el casco antiguo de la ciudad) podemos respirar literatura. Si visitamos la cafetería “**A Brasileira**” recordamos que Fernando Pessoa, gran intelectual, pasaba allí su tiempo escribiendo.



Un recuerdo a **Amalia Rodrigues** (1921-1999) que cantó fado por todo el mundo. El **fado** es la canción de Lisboa es triste, melancólica y sentimental.



El **Ascensor Santa Justa** conecta dos partes importantes de la ciudad el centro (Baixa Lisboaeta) y el “Chiado”.

Castelo S. Jorge



★ Muralhas

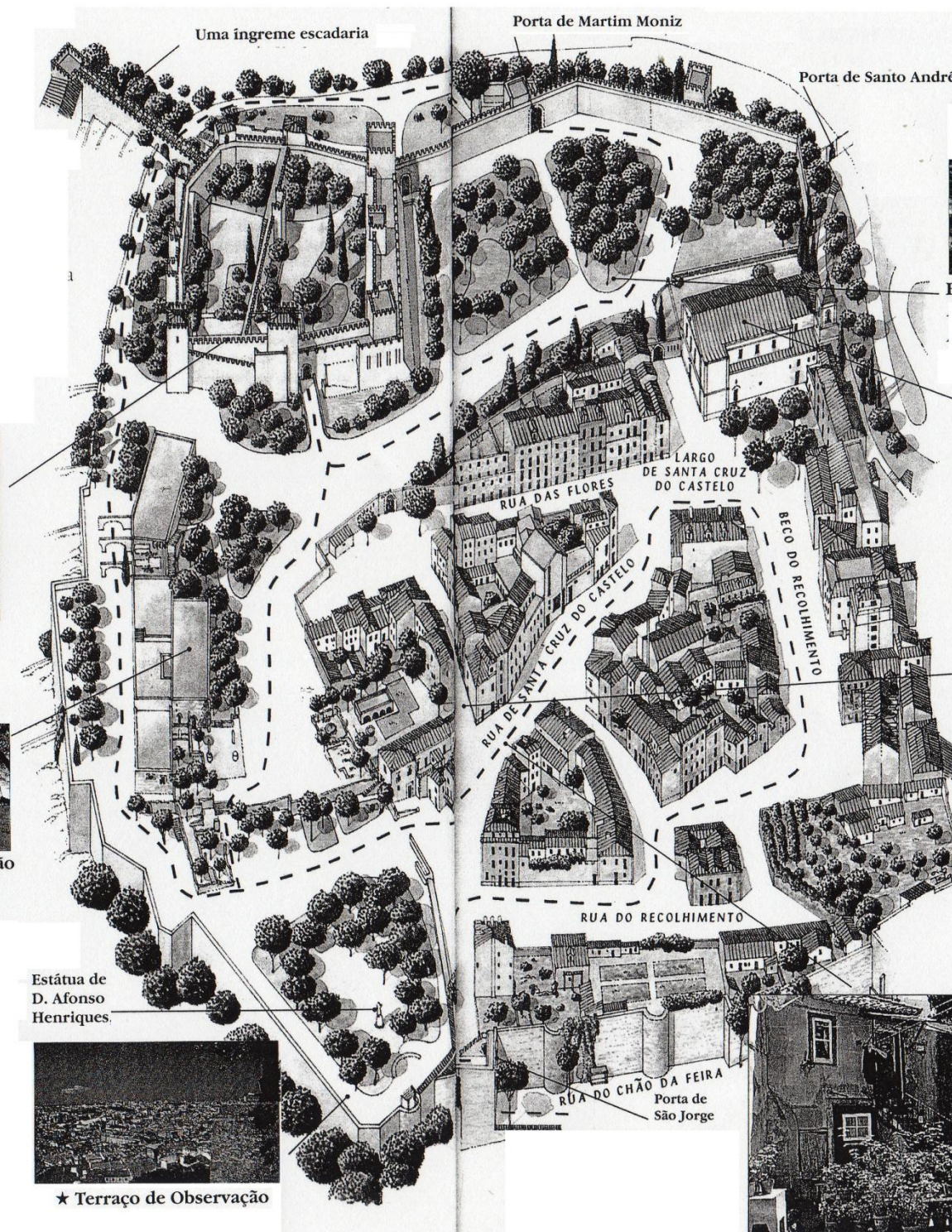


Restaurante Casa do Leão

Estátua de
D. Afonso
Henriques.



★ Terraço de Observação



Esplanada da Antiga Praça Nova

interior da Igreja de Santa Cruz



Santa Cruz



Rua de Santa
Cruz do Castelo

Castillo de S. Jorge

Construido por los Moros en el Siglo XI fue conquistado en 1147 por el Rey portugués D. AfonsoHenriques con la ayuda de los Cruzados del Norte de Europa. Fue residencia de la familia real hasta el siglo XVI. Por el terremoto ocurrido en Lisboa en 1755 fue damnificado siendo restaurado en el año 1940

Recorrido de la visita

Entramos por la Plaza de Armas donde las tropas se colocaban para realizar la parada militar. Allí veremos la estatua de D. AfonsoHenriques, primer Rey de Portugal. Desde este magnífico Castillo podemos contemplar una gran vista de la ciudad de Lisboa, destacando la BaixaPombalina (centro de la ciudad de estilo propio), construida después del terremoto de 1755, bajo el gobierno del Marqués de Pombal durante el reinado de D. José I.

Si seguimos por la zona exterior de las murallas encontraremos un edificio llamado Palacio Real de Alcobaça.

El centro del castillo es el Castelejo, también fue restaurado en el siglo XX. Junto a este lugar se sitúan las ruinas de un antiguo barrio islámico que allí vivió.

El pozo de la antigua cisterna se sitúa también en este lugar.

En el interior del Castelejo es posible ver y pasear por la zona más alta de las murallas y las torres. Desde la Torre de Ulises podemos contemplar una maravillosa vista de la ciudad de Lisboa)

Saliendo de Castelejo nos encontramos con las ruínas del antiguo Palacio Real de Alcacova de la época medieval.

Si regresamos a la Plaza de Armas nos encontraremos la estatua del Rey D. Manuel I que vivió allí y allí recibió al Navegante Vasco de Gama a su regreso de su viaje marítimo a la India.

La iglesia de Santa María Maior (Sé) es el monumento más antiguo de la ciudad; fue construido por D. AfonsoHenriques después de conquistar Lisboa a los Moros sobre las ruinas de un antigua Mezquita Musulmana.

Es de estilo románico-gótico siendo alcanzada por el terremoto de 1755.

En el exterior, junto al pórtico de entrada, podemos ver dos lápidas en la pared central izquierda que conmemoran la Reconquista de Lisboa a los Moros.

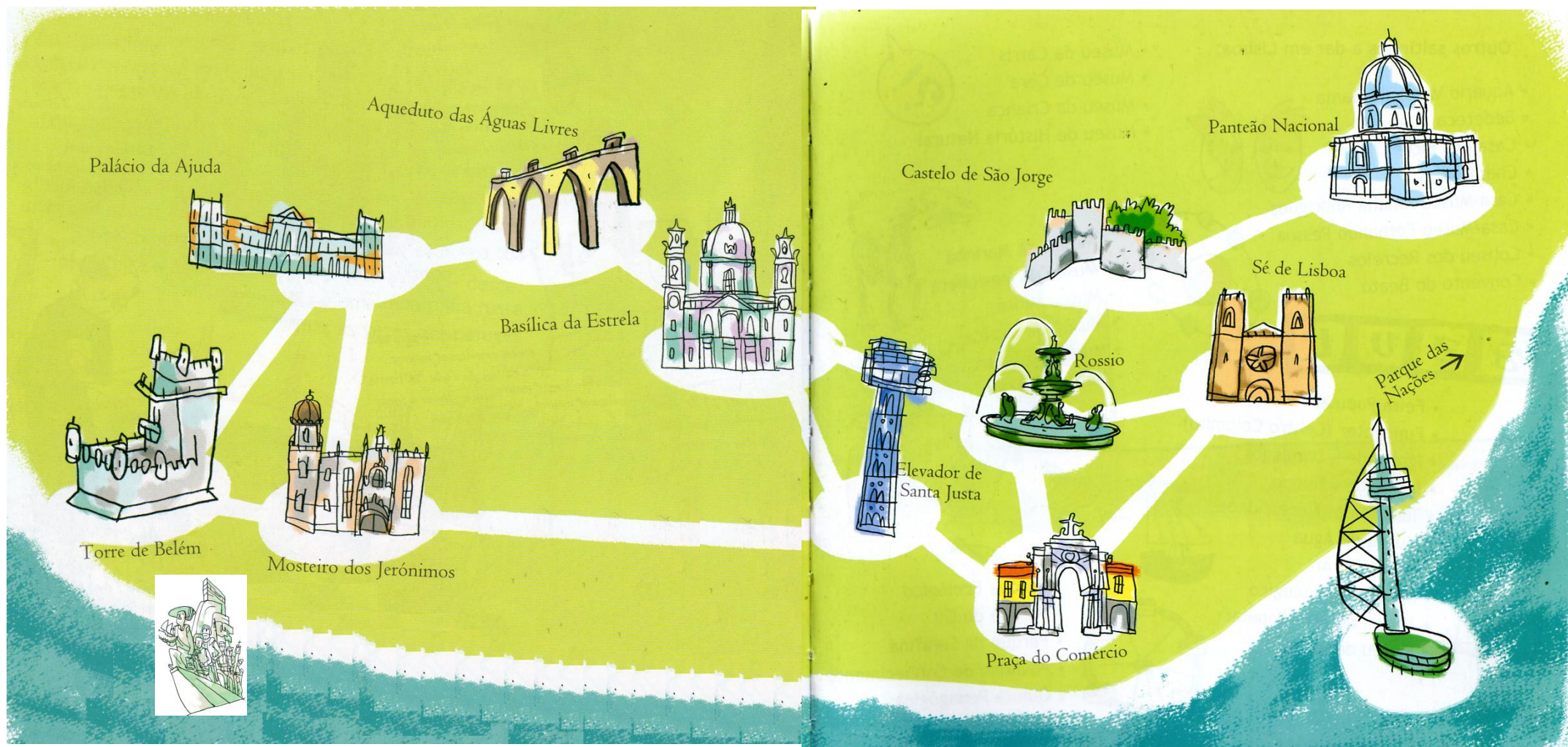
El interior está compuesto por tres naves (la del centro cubierta de una bóveda de cuna y las laterales con bóvedas de aresta). Si avanzamos hacia la capilla principal encontraremos diversas capillas donde están enterrados nobles portugueses de final de la Edad Media. Podemos ver la tumba de la Princesa desconocida en la cuarta capillas y también de D. LopoFernandes Pacheco y su mujer María de Villalobos en la capilla séptima

EL claustro es de estilo gótico tiene arcos dobles y muy elegantes y con bellos y hermosos capiteles esculpidos. Una de las capillas aún muestra un portón de hierro forjado del siglo XIII. En los claustros, las excavaciones nos revelan vestigios de culturas romanas que se asentaron aquí.

Durante el camino que va del Castillo hasta la Sé (Catedral de Lisboa) pasaremos por el Mirador de Santa Luzia donde podemos visitar el barrio típico de Alfama y también podemos contemplar el río Tajo. También podremos ver la antigua Carcel de Aljube una de las prisiones políticas del Estado Nuevo Portugués (régimen político que ocurrió entre los años 1933 hasta 1974)

¡Que te lo pases fenomenal!

Vamos a visitar Lisboa!



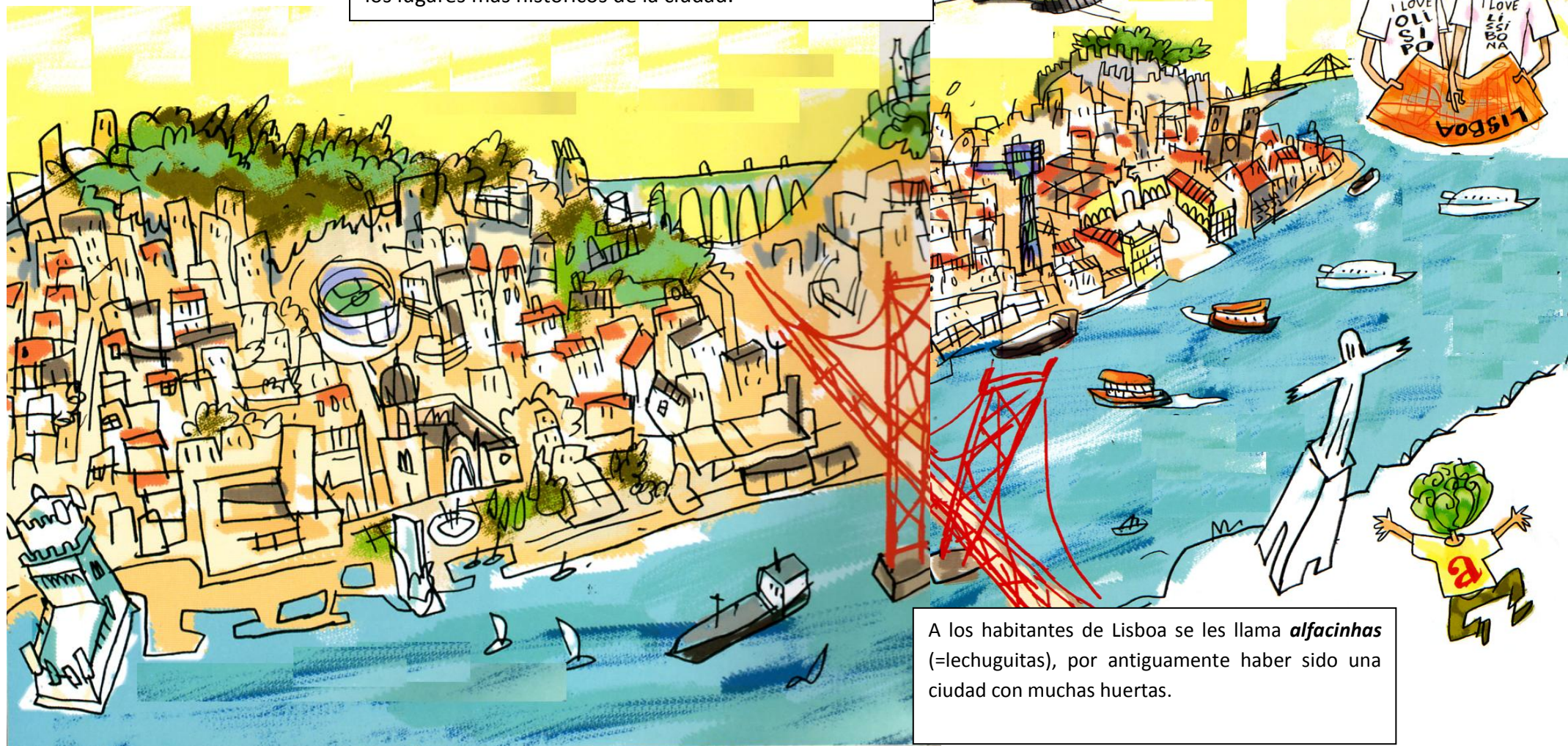
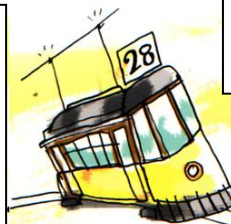
12 demayo 2011

Lisboa

Lisboa está a pocos kilómetros de la desembocadura del **Tajo**, el mayor río de la Península Ibérica.

Los tranvías (**eléctricos**) inaugurados en 1901 pasan por los lugares más históricos de la ciudad.

Los romanos le llamaron "Olissipo" y los moros le llamaron "Lissibona".



A los habitantes de Lisboa se les llama **alfacinhas** (=lechuguitas), por antiguamente haber sido una ciudad con muchas huertas.

Belém



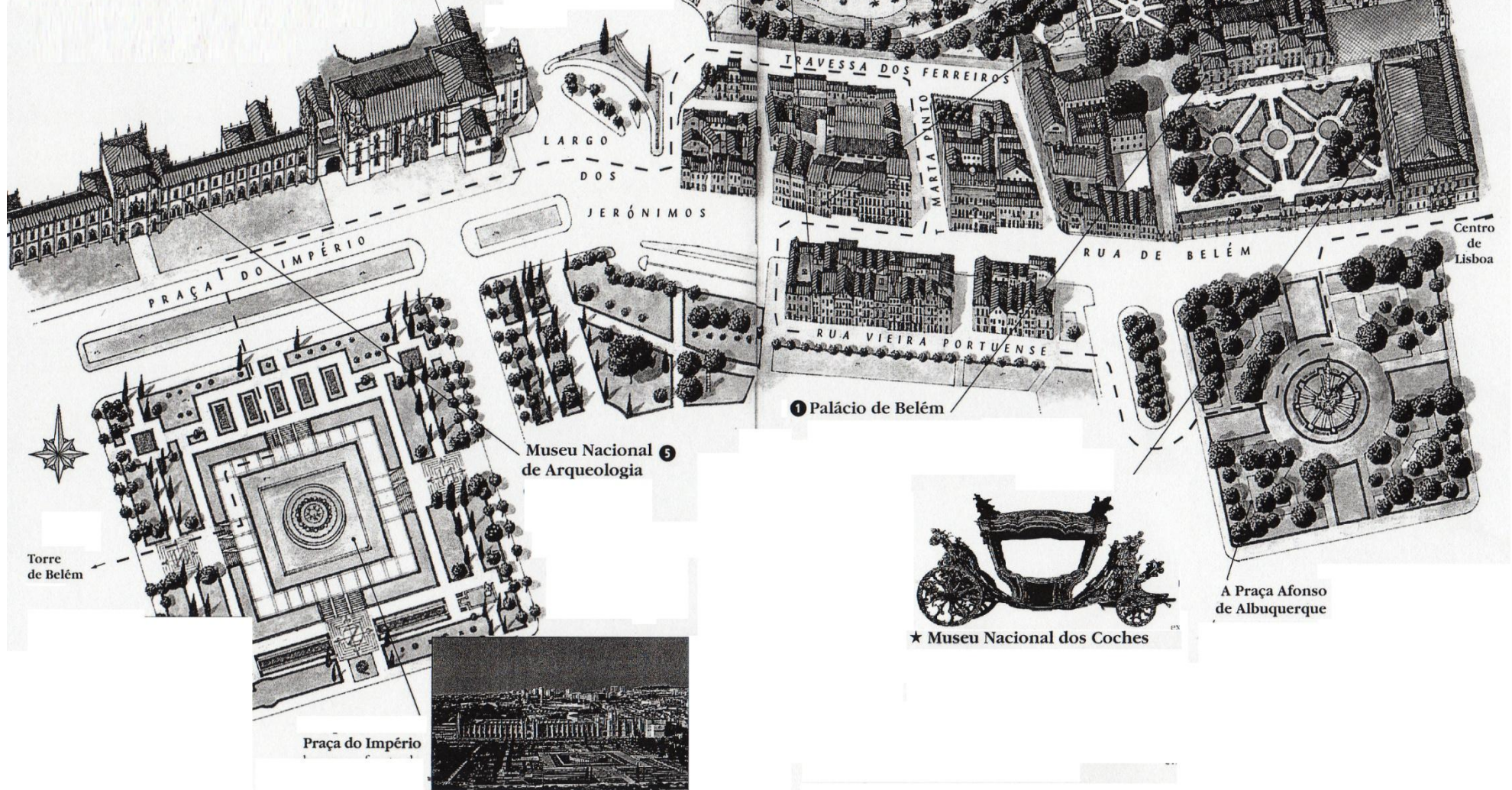
★ Mosteiro dos Jerónimos 4



A Rua Vieira Portuense

Jardim Agrícola Tropical 3

A Antiga Confeitaria de Belém
pastéis de Belém.



1 Palácio de Belém

5 Museu Nacional de Arqueologia

Torre de Belém

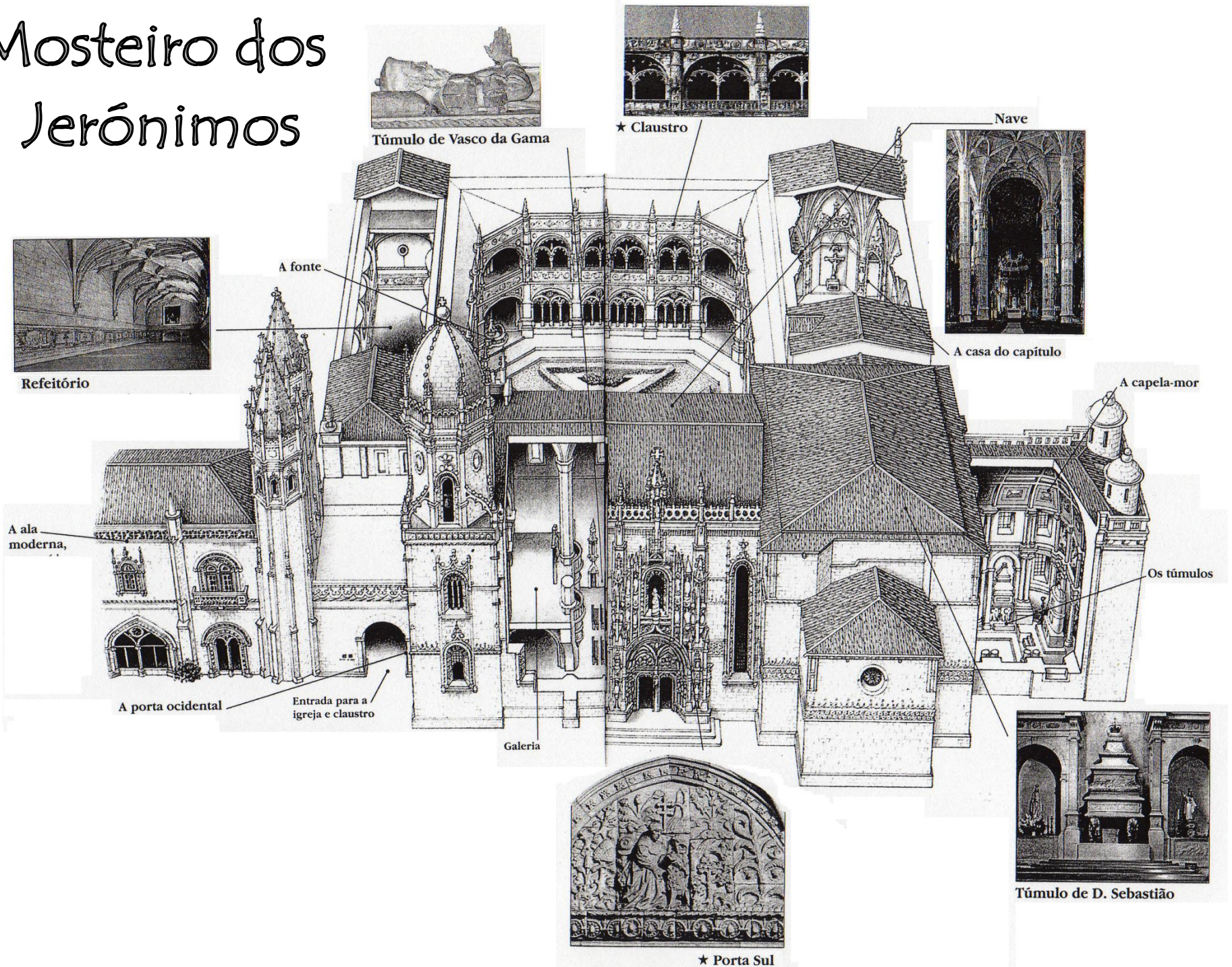
Praça do Império



★ Museu Nacional dos Coches

A Praça Afonso de Albuquerque

Mosteiro dos Jerônimos



Monasterio de los Jerónimos

Diseñado en estilo manuelino por el arquitecto Juan de Castillo, fue encargado por el rey Manuel I de Portugal para conmemorar el afortunado regreso de la India de Vasco de Gama, se fundó en 1501 en la antigua ermita fundada por el Infante D. Enrique. La primera etapa constructiva de la iglesia nueva comienza en 1514 y fue ampliándose y modificándose hasta el siglo XX. Se financió gracias al 5% de los impuestos obtenidos de las especias orientales, a excepción de los de la pimienta, la canela y el clavo, cuyas rentas iban directamente a la Corona.

Este monasterio fue levantado sobre el enclave de la *Ermida do Restelo* en lo que fue la playa de Restelo, ermita fundada por Enrique el Navegante, y en la cual, Vasco de Gama y sus hombres pasaron la noche en oración antes de partir hacia la India.

El estilo manuelino se caracteriza por la mezcla de motivos arquitectónicos y decorativos del gótico tardío y del renacimiento. Destacan los portales principal y lateral, el interior de la iglesia y el

magnífico claustro. Las capillas de la iglesia fueron remodeladas en puro estilo renacentista en la segunda mitad del siglo XVI y contienen las arcas funerarias de Manuel I y su familia, además de otros reyes de Portugal.

En los Jerónimos se hallan también las tumbas (neomanuelinas) del navegador Vasco da Gama y el poeta Luís de Camões. En una capilla del claustro descansan, desde 1985, los restos del escritor Fernando Pessoa.

En un anexo construido en 1850 se ubica el Museo Nacional de Arqueología, el **Museu da Marinha** se encuentra en el ala oeste.

En diciembre de 2007 se firmó en este monasterio el Tratado de Lisboa, un acuerdo de la Unión Europea que sustituye la Constitución Europea y reforma los tratados que estaban vigentes. Este monasterio, al igual que la cercana Torre de Belém y el Monumento a los Descubrimientos simboliza la Era de las exploraciones portuguesa y se cuenta entre las principales atracciones turísticas de Lisboa.



El **Centro Cultural de Belén (CCB)** es uno de los focos culturales más importantes de la ciudad. Destinado a conciertos, exposiciones todo tipo de actividades culturales.

Debes conocer a dos portugueses universales: **Fernando Pessoa** y **Luís de Camões** poetas que homenajearon los Descubrimientos portugueses.



Muy cerca del Monasterio de los Jerónimos se encuentra esta tradicional fábrica de pasteles de nata que desde 1837 elabora estas delicias tan representativas. Los **Pastéis de Belém** son unos dulces típicos que a toda persona que los prueba le encanta y repite. ¡Pruébalos!



El **Planetario** lugar donde puedes ver las estrellas, planetas y cometas.

Cerca del Monasterio de los Jerónimos podemos visitar el **Museo de los Carruajes Antiguos**. Digno de ver.





Padrão dos Descobrimentos

El **Monumento de los Descubrimientos** en la margen del río Tajo, en Belém. Tiene forma de carabela.

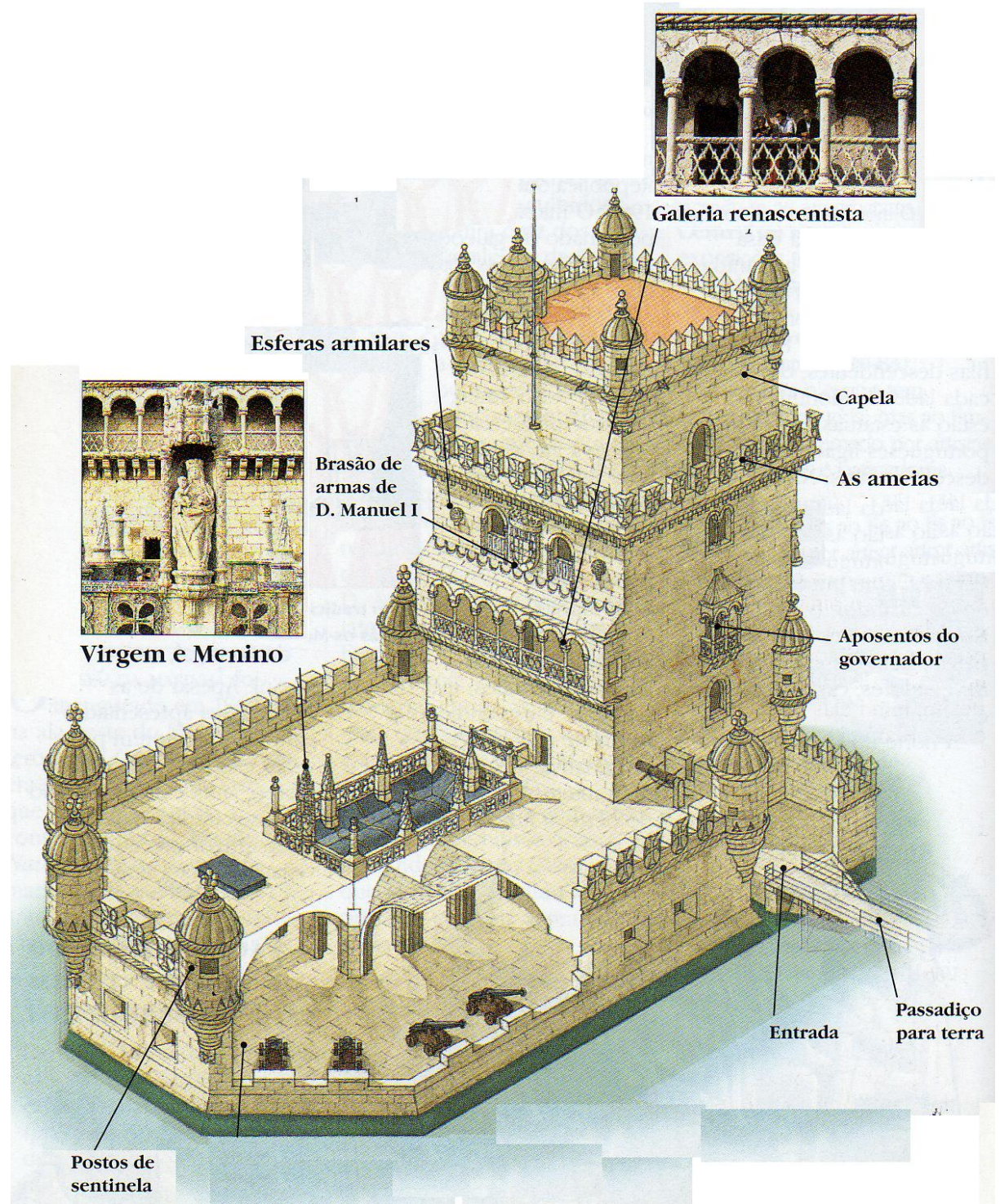




Torre de Belém

La **Torre de Belém**, situada en la ciudad de Lisboa, constituye uno de los ejemplos más representativos de la arquitectura manuelina (estilo arquitectónico típico portugués). En el pasado sirvió como centro de recaudación de impuestos para poder entrar a la ciudad.

Su construcción fue iniciada en 1514, bajo el reinado de Manuel I de Portugal (1495-1521). Se encuentra situada en la desembocadura del río Tajo, en el barrio de Santa María de Belém de esta ciudad al suroeste de Lisboa.



Sintra



Sintra, durante mucho tiempo residencia de los monarcas de Portugal, es una magnífica ciudad de maravillosas e históricas mansiones, todas con el telón de fondo de las frondosas colinas. Los numerosos castillos de Sintra incluyen el **Palácio Nacional de Sintra** (un importante residencia de la realeza portuguesa hasta principios del siglo XX), el elevado y de cuento **Palácio da Pena**, **Quinta de Regaleira** (que incorpora varios estilos arquitectónicos y unos preciosos jardines alrededor), el **Castelo dos Mouros** (castillo moro), y el **Palácio de Monserrate**.

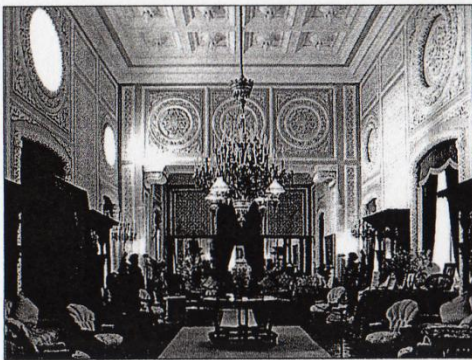
Palácio Nacional de Sintra

Palácio da Pena



Quarto de D. Manuel II

★ Salão de Baile



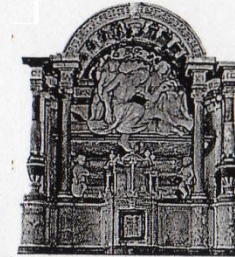
Arco da entrada

★ Sala Árabe



O Arco dos Tritões

★ Retábulo da Capela



cozinha

Conjunto complejo y orgánico, difícilmente se perciben desde fuera los cambiantes arquitectónicos y decorativos de su interior. Probablemente edificado sobre un palacio musulmán, con sus cuerpos intercomunicados por patios, escaleras y galerías, este palacio es el único superviviente de los grandes Palacios Reales medievales. Se deben a D. João I y a D. Manuel las obras que le confirieron su aspecto actual. En él se refleja el más ambicioso proyecto de arte mudéjar en Portugal. Son sus principales salas: Sala de los Arqueros; Dormitorio de Huéspedes, Sala Árabe, Sala China, Dormitorio de Afonso VI, Sala de Armas o de los Blasones, Sala de las Urracas. Un exlibris de este Palacio es, sin duda, su gran cocina, con enormes chimeneas (33 m de altura), hornos y toda la batería de cocina. Las chimeneas del Palacio da Vila son, también, la imagen escénica y gráfica de la villa de Sintra y su exlibris. (Monumento Nacional)

Cascais

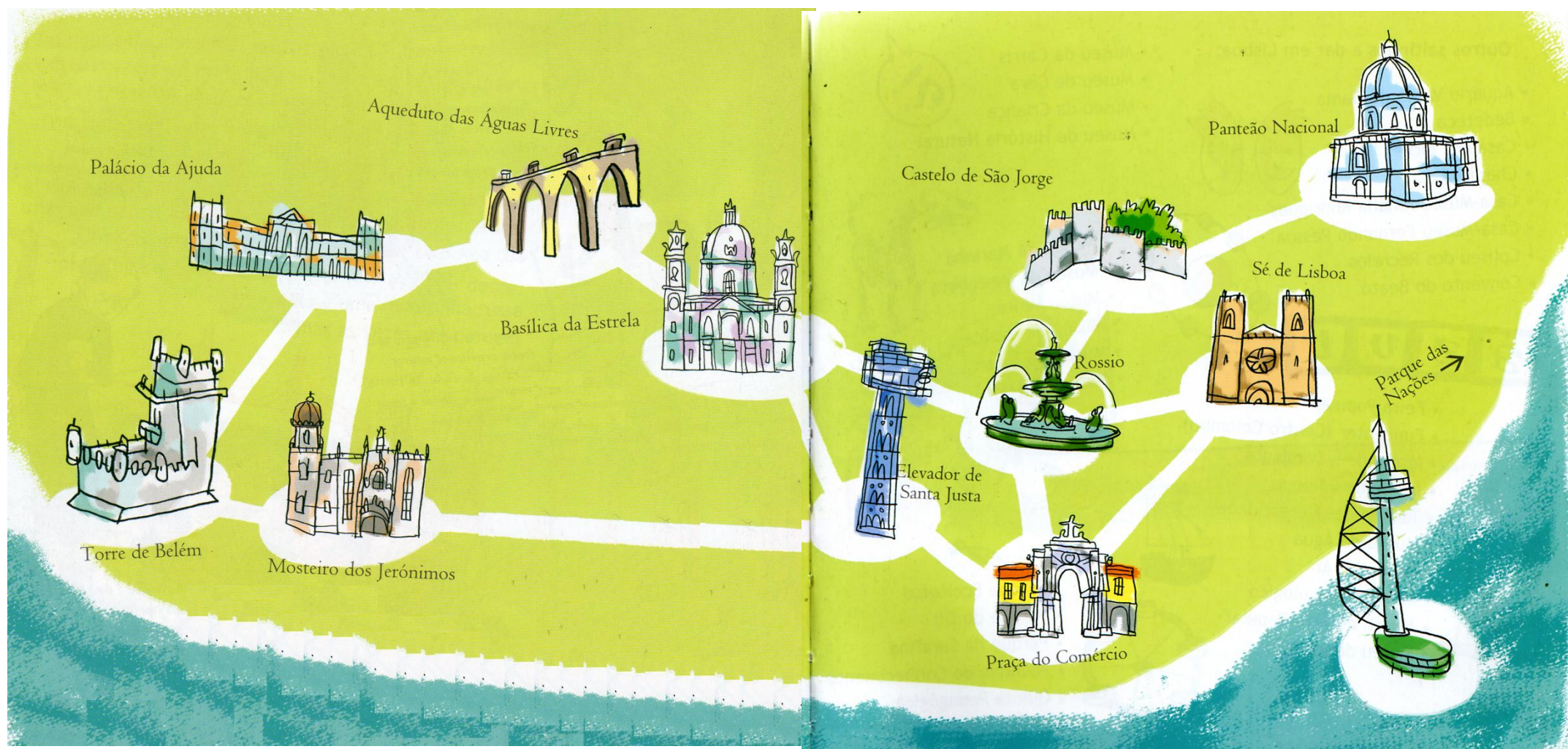
Cascais es una localidad turística ubicada en el distrito de Lisboa. Es una ciudad turística con extensas playas de arena dorada que miran al Atlántico. Uno de los atractivos principales de Cascais es su Puerto. A Cascais la llaman la Costa del Sol portuguesa, numerosos jardines por los que pasear, apartamentos, hoteles y chalets donde alojarse, playas extensas de arena dorada, dunas, una ciudad cosmopolita donde pasar sus vacaciones.



¡Que te lo pases fenomenal!

Adelaide Campos y Dolores Rodríguez

Vamos a visitar Lisboa!



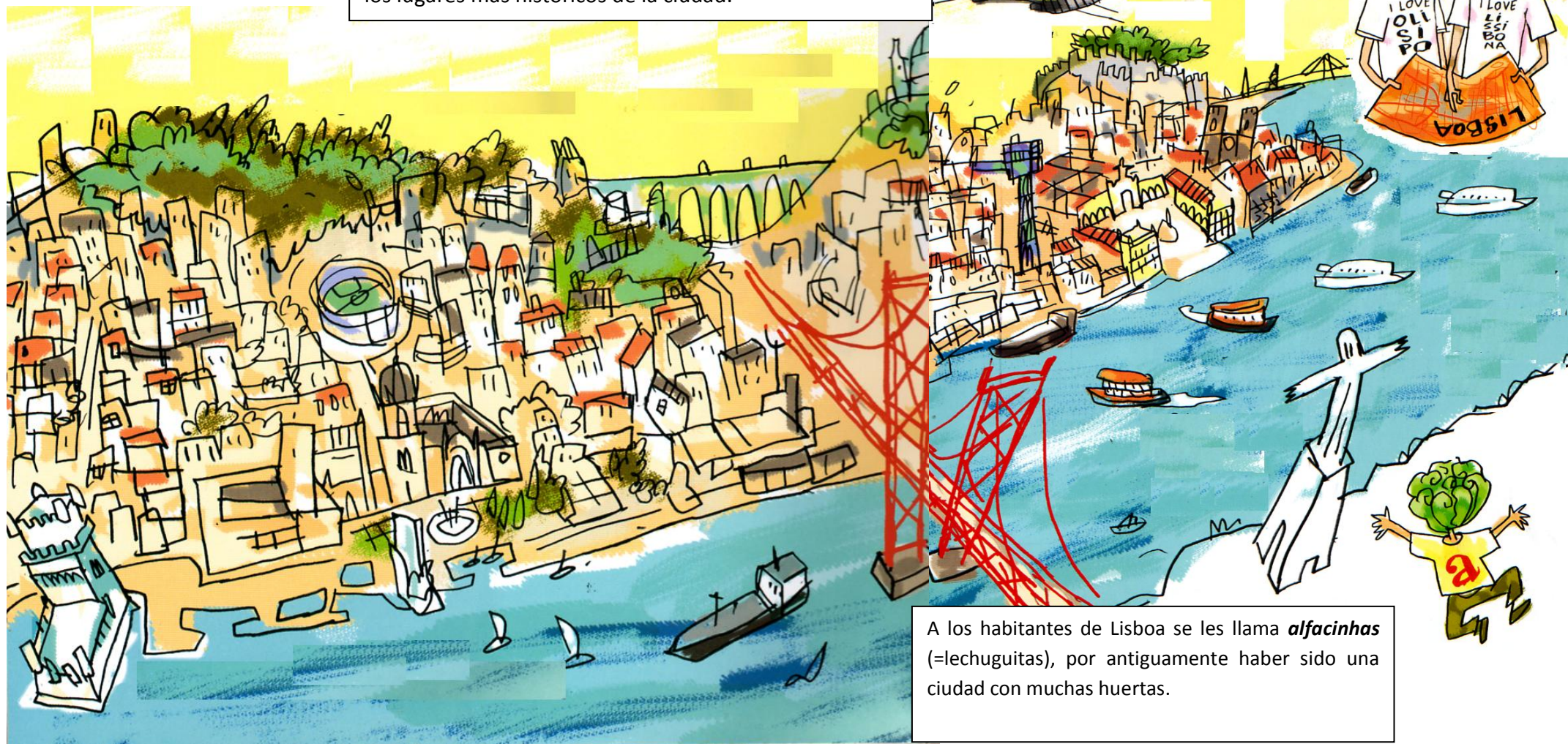
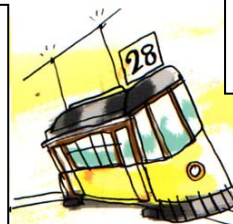
12 demayo 2011

Lisboa

Lisboa está a pocos kilómetros de la desembocadura del **Tajo**, el mayor río de la Península Ibérica.

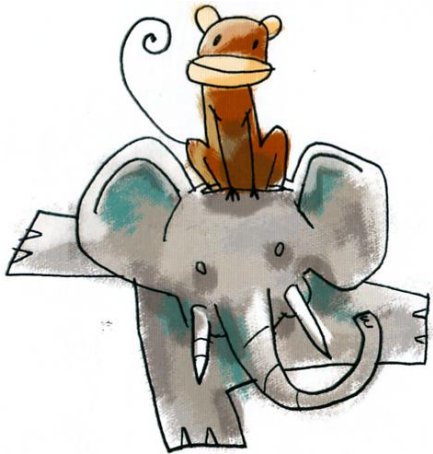
Los tranvías (**eléctricos**) inaugurados en 1901 pasan por los lugares más históricos de la ciudad.

Los romanos le llamaron "Olissipo" y los moros le llamaron "Lissibona".



A los habitantes de Lisboa se les llama **alfacinhas** (=lechuguitas), por antiguamente haber sido una ciudad con muchas huertas.

el Zoo



**VEN CON
NOSOTROS A
DISFRUTAR DE
NUESTRO
NUEVO
ZOOLOGICO.**

125
ANOS



criação e reprodução de espécies em vias de extinção. Um zoo com mais de 2000
animais e ao ar livre, com mais percursos pedagógicos, atrações e exposições.
125 anos de vida, esta é a história e missão do Jardim Zoológico.

JARDIM
ZOOLOGICO
Lisboa
www.zoo.pt

**VEN CON
NOSOTROS A
DISFRUTAR DE UN
ZOOLOGICO
SINGULAR.**

JARDIM
ZOOLOGICO
Lisboa
www.zoo.pt

125
ANOS
CHEIOS DE
VIDA



El **zoológico de Lisboa** acaba de cumplir un nuevo aniversario. Este 2010 es su 126 aniversario con la apertura de un nuevo recinto para la familia guepardo, compuesta actualmente por cuatro miembros que son la atracción de niños y adultos.

Cabe destacar que es uno de los zoológicos más antiguos de Europa localizado en el animado distrito de Sete Rios.

El zoológico de Lisboa es un lugar de conservación activa, la reproducción y la re-introducción eventual de muchas especies en peligro de extinción, incluidos los guepardos, a través de estudios científicos y programas de enriquecimiento ambiental.

En este momento hay alrededor de 2.000 animales alojados allí representando de 360 especies por lo que el número de visitantes crece año tras año a causa de los muchos atractivos que se ofrecen, sobre todo la zona del Acuario con el delfín, lobos marinos, pelícanos sesiones de la alimentación, presentaciones de aves de vuelo libre, el teleférico popular, casa de los reptiles, tren zoológico y mucho, mucho más.

El Zoológico de Lisboa tiene una de las mejores colecciones zoológicas del mundo, con más de 2000 animales de 330 especies

diferentes, la instalación en ambientes muy cerca de su hábitat natural y proporciona una serie de servicios a sus visitantes, tales como actividades infantiles, presentaciones interactivas y un parque de atracciones.

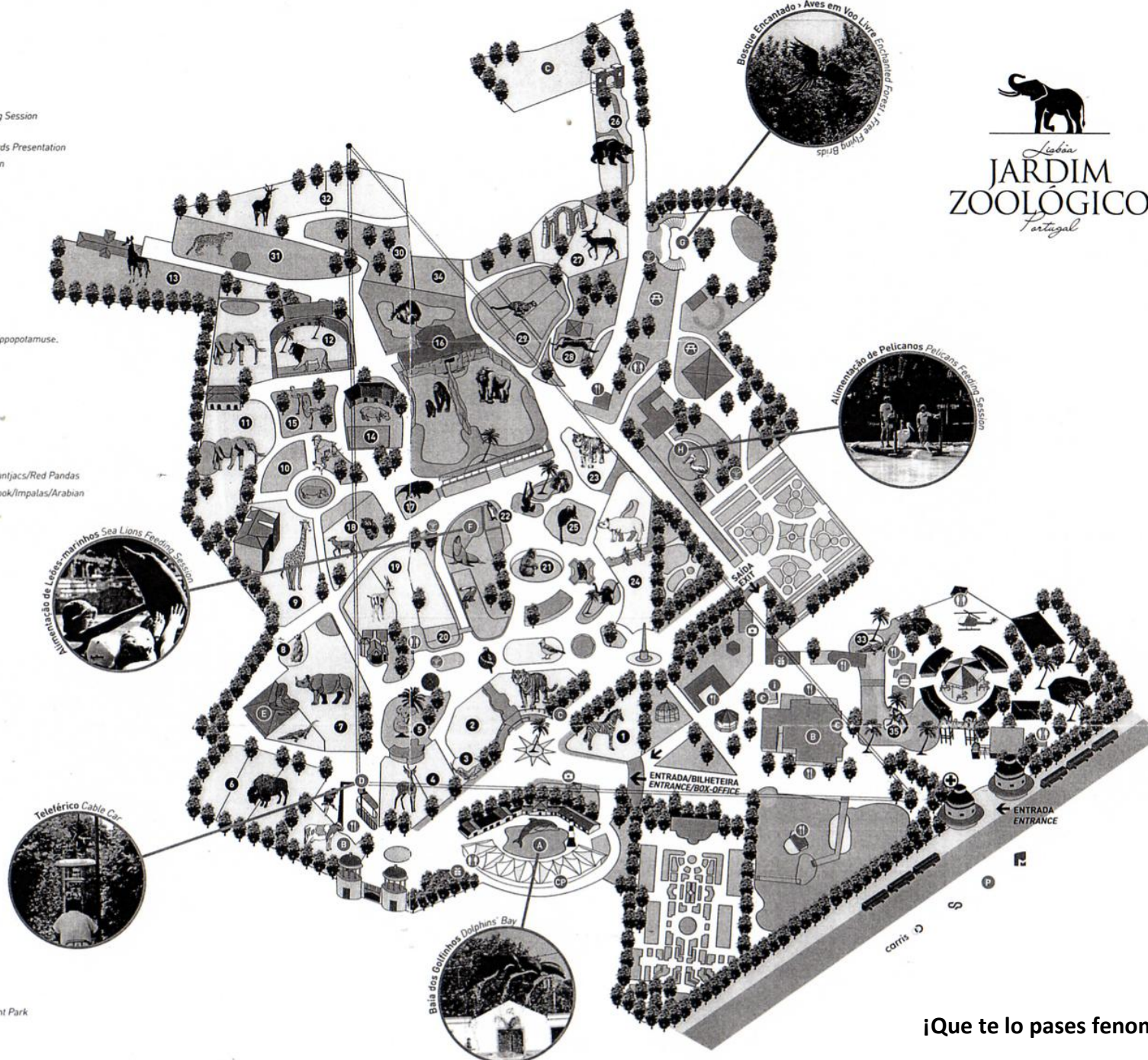
Entre otros atractivos principales atractivos son: la Bahía Delfines (Dolphins y Presentación leones marinos), Teleférico, granja para niños, Bosque Encantado, aves en vuelo de demostración, Reptiles de demostración y Rainbow Park.

El zoológico de Lisboa fue fundada en 1884. En 1905 se trasladó a su actual ubicación en Sete Rios ("Siete Ríos"), la Quinta das Laranjeiras



LEGENDA LEGEND

- A** Baía dos Golfinhos Dolphins' Bay
- B** Quintinha Children's Farm
- C** Comboio do Zoo Zoo's Train
- D** Teleférico Cable Car
- E** Reptilário Reptile House
- F** Alimentação de Leões-marinhos Sea Lions Feeding Session
- G** Bosque Encantado Enchanted Forest
- H** Apresentação de Aves em Voo Livre Free Flying Birds Presentation
- I** Alimentação de Pelicanos Pelicans Feeding Session
- 1** Zebras Zebras
- 2** Vale dos Tigres Tigers' Valley
- 3** Aviário Asiático Asiatic Aviary
- 4** Bongos Bongos
- 5** Koalas/Cangurus Koalas/Cangurus
- 6** Bisontes/Búfalos Bisons/Bufalos
- 7** Rinocerontes-indianos Indian Rhinoceros
- 8** Suricatas Meerkats
- 9** Girafas Giraffes
- 10** Lêmures/Hipopótamos-pimeus Lemurs/Pigmy Hippopotamuse.
- 11** Elefantes-africanos Elephants
- 12** Leões Lions
- 13** Okapis Okapis
- 14** Hipopótamos Hippopotamuses
- 15** Flamingos Flamingos
- 16** Templo dos Primatas Primates' Temple
- 17** Ursos-formigueiros-gigantes Giant Anteaters
- 18** Muntjac-chineses/Pandas-vermelhos Chinese Muntjacs/Red Pandas
- 19** Órixes-austrais/Impalas/Órixes-da-arábia Gemsbok/Impalas/Arabian
- 20** Aviário Madail Madail's Aviary
- 21** Aldeia dos Macacos Monkey's Village
- 22** Pinguins-do-cabo Cape Penguins
- 23** Tigres-brancos White Tigers
- 24** Rinocerontes-brancos White Rhinoceros
- 25** Pequenos Primatas Small Primates
- 26** Ursos Bears
- 27** Ádaxes/Cobos-de-leche Addaxes/Kalke flats
- 28** Pumas Pumas
- 29** Encosta dos Felinos Felids' Hill
- 30** Órixes-de-cimitarra Scimitar Dryxes
- 31** Chitas Cheetahs
- 32** Palancas Antelopes
- 33** Crocodilos-do-nilo Crocodiles
- 34** Elandes Eland
- 35** Saimiris-da-bolivia Bolivian Squirrel Monkey
- 36** Multibanco ATM
- 37** Centro de Apoio ao Visitante Visitor Support Center
- 38** Restauração Food Area
- 39** Foto Zoo Photo Shop
- 40** Loja do Zoo Gift Shop
- 41** Centro Pedagógico Education Department
- 42** Bebedouro Drinking Fountain
- 43** Parque de Merendas Picnic Area
- 44** Festas de Aniversário/Eventos Birthday Parties/E.
- 45** Bingo Bingo
- 46** WC/Fraldário WC/Baby Changing Room
- 47** Cemitério dos Cães Pets' Cemetery
- 48** Estacionamento Parking
- Animax** Animax - Parque de Diversões Animax - Amusement Park
- +** Posto de Socorros First Aid
- M** Metro Underground
- Est** Estação de Comboio Train Station
- is** Autocarros Bus



JARDIM ZOOLOGICO
Lisboa
Portugal

¡Que te lo pases fenomenal!

Adelaide Campos y Dolores Rodríguez

ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES





PEDDY-PAPER ESPANÕL

Nombre: _____	n.º _____	grupo: _____
Nombre: _____	n.º _____	grupo: _____
Nombre: _____	n.º _____	grupo: _____

Organizaos en grupos de 3 alumnos. Leed todas las cuestiones antes de empezar. Al final, entregad esta hoja de respuestas a la Securitas Paula.

1. Biblioteca

¿Cuánto se paga por cada hora de estudio en la biblioteca? _____
Descubre cuántos libros hay en la biblioteca. _____

2. Primaria

¿Cuál es color de la primera clase a la izquierda? _____
¿Cuántos alumnos tiene cada clase de primaria? _____

3. Infantil

¿Cómo se llama el profesor más joven? _____
¿Cuántos colchones hay en el dormitorio? _____

4. Entrada

¿Cuál es el nombre de bautismo de Sr. Vinagre? _____
¿Dónde vive el Sr. Vinagre? _____

5. Sala de profesores

¿Cuántos ordenadores hay en la sala de profesores? _____
¿Cuál es el color de los sofás de la sala de profesores? _____

6. Pasillo

¿Qué vamos a almorzar en el colegio en el próximo viernes? _____
¿De qué clases son los alumnos que cumplen años hoy? _____

7. Clases

Coge una tiza roja (entregala al final del *peddy paper*).
Busca en un mapa a qué Comunidad Española pertenece la ciudad de Logroño. _____

8. Cafetería

¿De qué colores son las sillas? _____
¿Hoy hay pizza? _____

9. Polideportivo

¿En qué año fue construido el polideportivo? _____

¿Quién es el responsable por el polideportivo? _____

10. Bedel

¿Cuánto tiempo lleva Sr. Adolfo trabajando en el colegio? _____

¿A qué hora sale del Colegio Sr. Adolfo? _____

11. Auditorio

¿Cuál es el título de la pieza de teatro que está en el auditorio? _____

¿Cuántos lugares sentados tiene el auditorio? _____

12. Papelería

¿A qué hora abre y cierra la papelería? _____

¡Suerte!



EXAMEN ORAL

9.º C

29 noviembre 2010

Tema: los viajes



Oral número 1

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 2

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 3

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



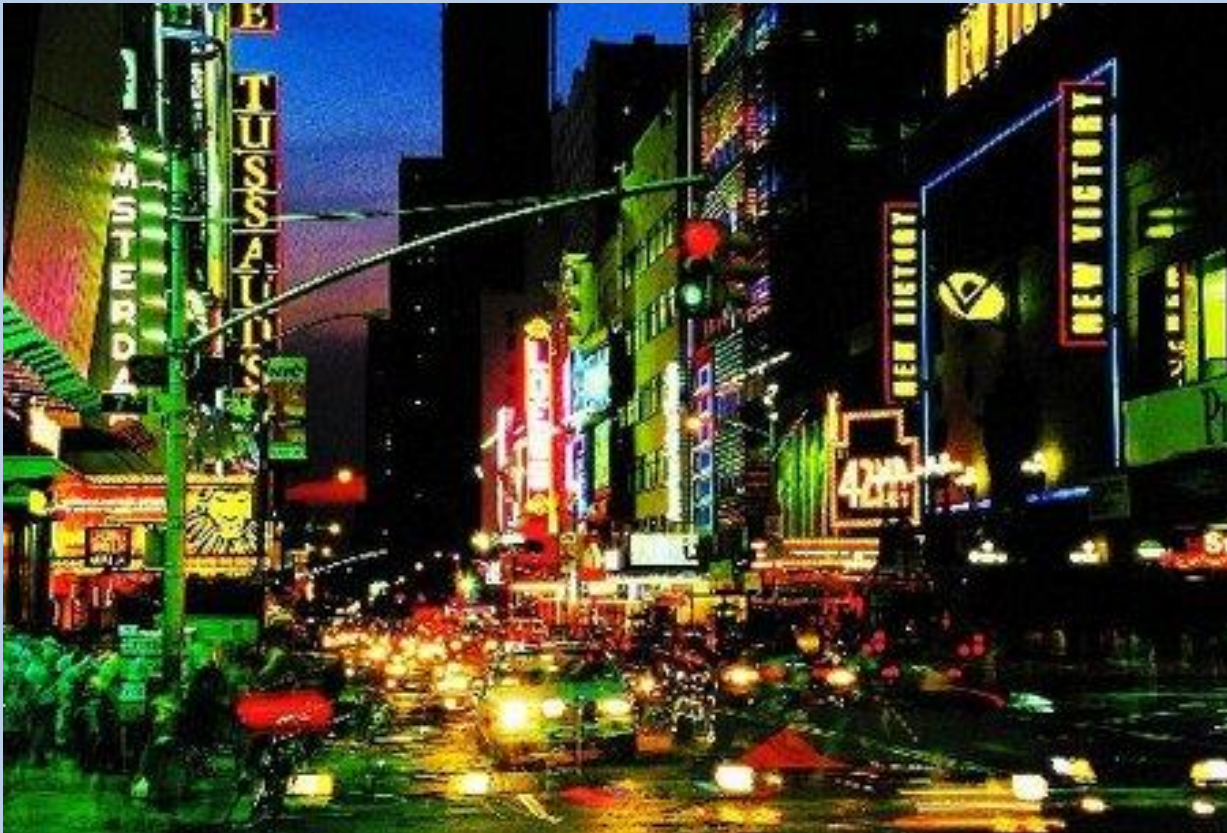
Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 4

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 5

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 6

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 7

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



Image: Iowa Tourism Office

tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 8

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 9

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas



Tarea final

parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

Oral número 10

Examinando 1



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.

Examinando 2



Tarea 1

individual

- describe detalladamente la imagen relativa a los viajes. Si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves.
- tienes medio minuto para pensar y 2 minutos para hablar.



tipo de viajes

ventajas y
desventajas

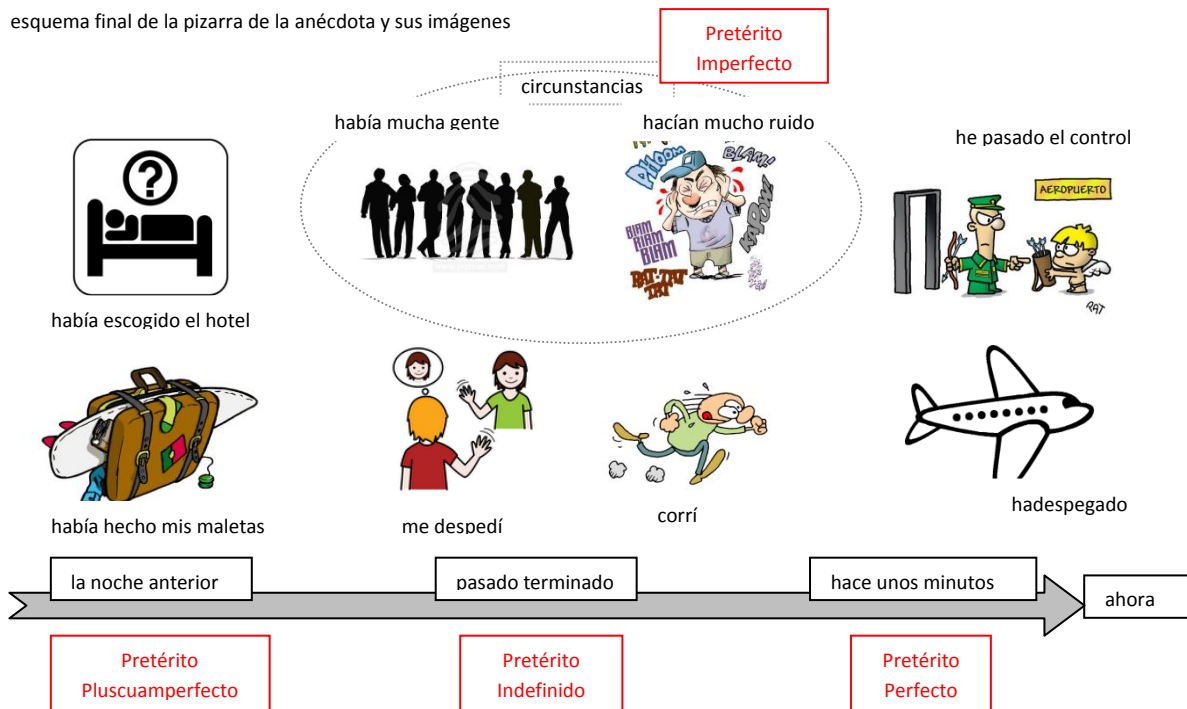


Tarea final

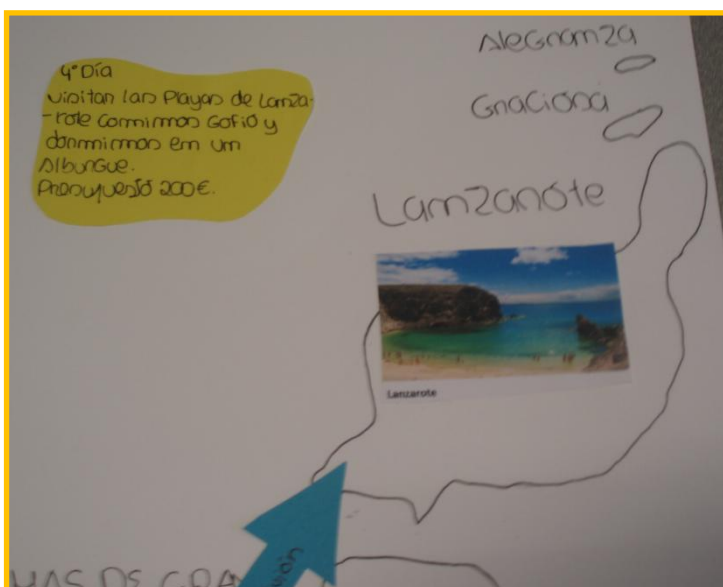
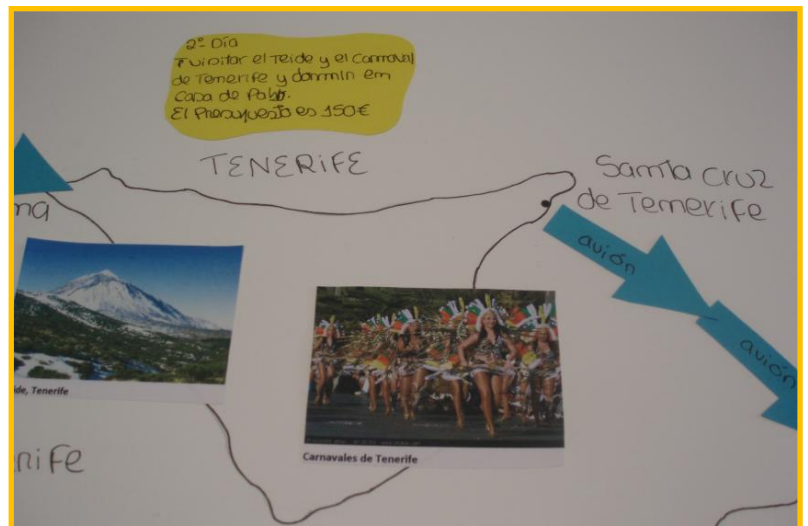
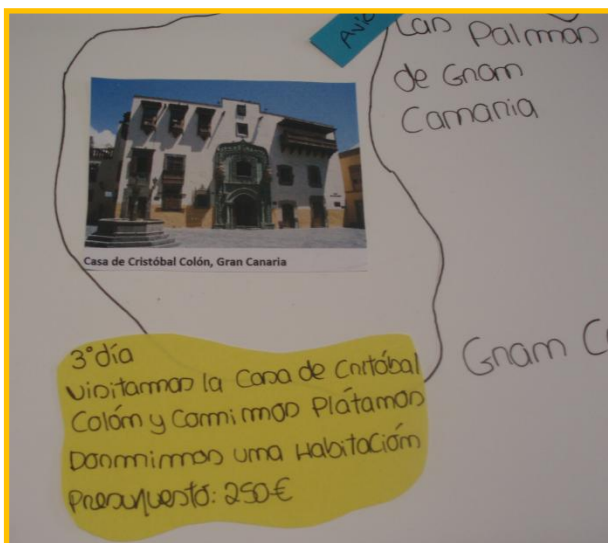
parejas

- tienes cerca de 1 minuto para reflexionar.
- a continuación, durante 3 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero/a, eligiendo un único tipo de viaje.

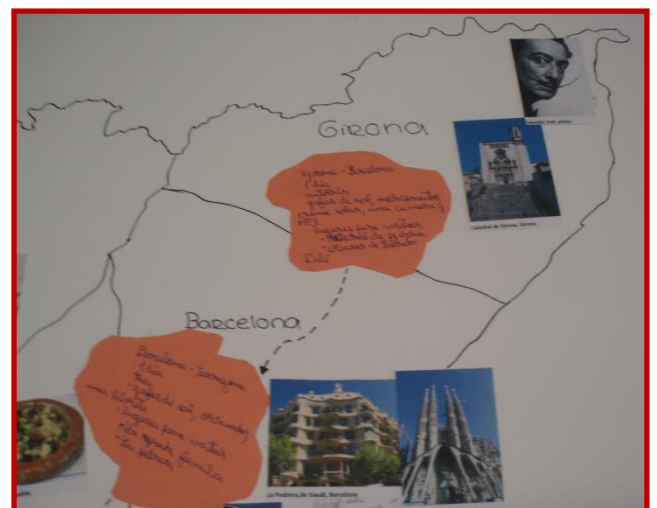
esquema final de la pizarra de la anécdota y sus imágenes



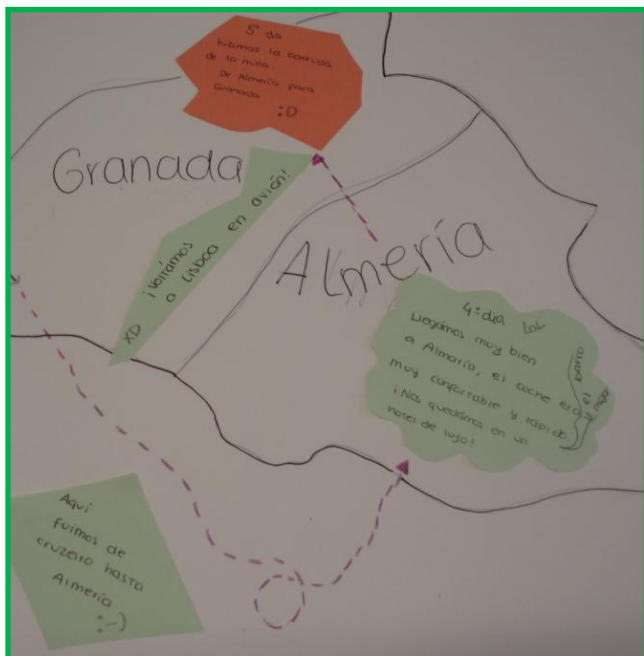
TRABAJO DE LOS ALUMNOS
tarea final de la unidad 1 «Los viajes»: un itinerario de viaje



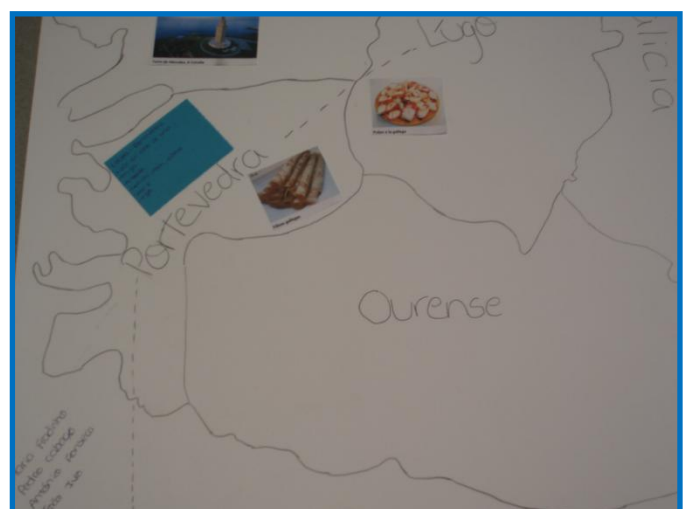
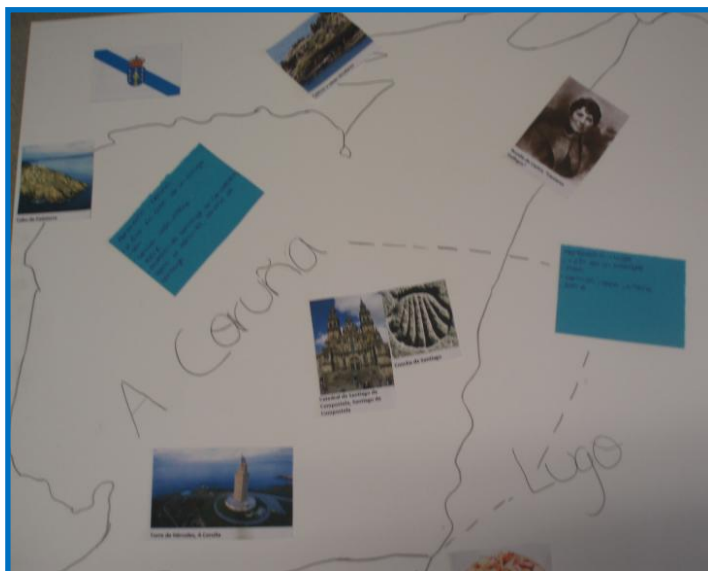
TRABAJO DE LOS ALUMNOS
tarea final de la unidad 1 «Los viajes»: un itinerario de viaje



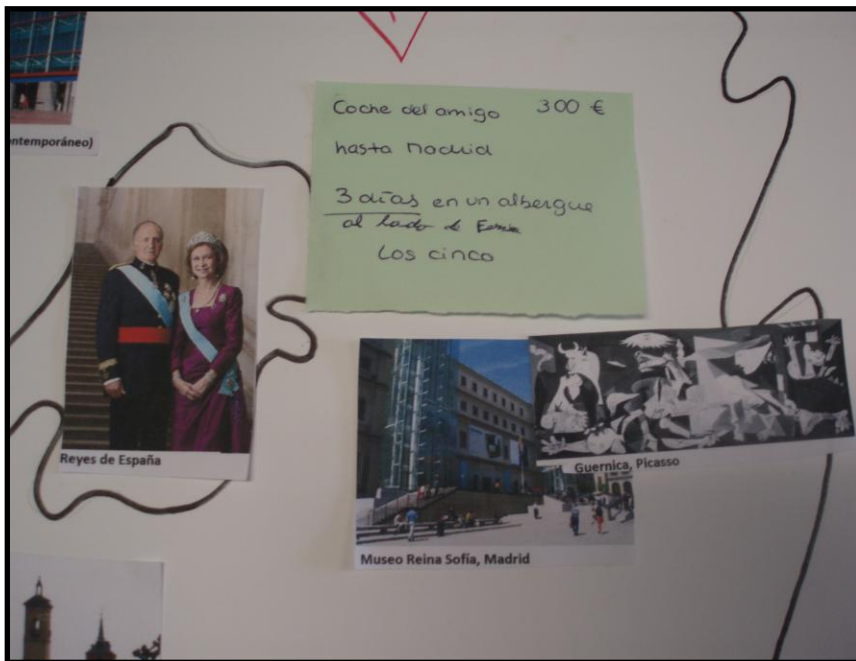
TRABAJO DE LOS ALUMNOS
tarea final de la unidad 1 «Los viajes»: un itinerario de viaje



tarea final de la unidad 1 «Los viajes»: un itinerario de viaje



tarea final de la unidad 1 «Los viajes»: un itinerario de viaje



El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha



En un lugar de ¹....., de cuyo nombre no quiero acordarme no hace mucho tiempo que vivía un hidalgo de escudo antiguo, rocín flaco y ²..... corredor. Llevaba una vida acomodada, aunque sin grandes lujos, y en su casa nunca faltó comida, ni ropa con la que vestirse en los días de fiesta.

Vivían con él un ³....., que tenía más de cuarenta años, y una ⁴....., que no llegaba a los veinte. Había también un criado, que lo mismo ensillaba el rocín que podaba las viñas.

Don ⁵....., que así se llamaba el hidalgo, tenía casi cincuenta años. Era fuerte pero flaco, de pocas carnes y cara delgada, gran madrugador y amigo de la caza. Como vivía de rentas, es decir, sin trabajar, tenía mucho tiempo libre, y lo empleaba en leer ⁶....., con tanta afición que olvidó la caza y hasta la administración de su casa, e incluso llegó a vender muchas de sus tierras para comprar todos los libros que pudo. Su obsesión llegó al punto de hacerle perder el ⁷..... a don Alonso, en su afán por comprender el sentido de semejantes lecturas, que — por cierto — le gustaba compartir con el cura de su aldea, un hombre culto con quien discutía sobre cuál había sido el mejor caballero: Palmerín de Inglaterra o Amadís de Gaula. Leía tanto y dormía tan poco, que se le secó el cerebro y se volvió ⁸..... Cuando perdió la razón por completo, discurrió el mayor disparate que jamás se le haya ocurrido a nadie: convertirse en ⁹..... e irse por todo el mundo para hacer frente a los más difíciles peligros y así lograr fama eterna.

Para llevar a cabo su plan, necesitaba, en primer lugar, unas ¹⁰....., de manera que limpió y reparó las que habían sido de sus ¹¹..... Fue luego a ver a su ¹²..... —que, aunque estaba muy flaco, le parecía que ni el Babieca del Cid se podía comparar con él—, y, después de mucho pensarlo, decidió llamarlo ¹³....., nombre sonoro y significativo de lo que había sido antes, cuando fue rocín, porque ahora era el primero de todos los rocines del mundo.

Cuando puso nombre a su caballo, quiso ponérselo a sí mismo. En ello estuvo cavilando ocho días, hasta que decidió llamarse don ¹⁴..... Pero recordó que Amadís había añadido a su nombre el de su tierra, y se lo conocía por Amadís de Gaula. Como buen caballero, él hizo lo mismo, y se llamó don Quijote de ¹⁵.....

Le faltaba buscar una ¹⁶..... de quien enamorarse, porque un caballero andante sin amor es como un árbol sin hojas y sin fruto. No tardó en encontrarla: ¹⁷....., una moza labradora de muy buen ver de la que había estado enamorado — aunque ella jamás se había enterado—, a la que su imaginación transformó en princesa y gran señora, merecedora de un nombre como ¹⁸..... del ¹⁹..... (pues había nacido en este pueblo).

Miguel de ²⁰.....

Significado

El Quijote es una burla de los libros de caballerías porque, según afirma el propio Cervantes, enseñaban falsedades y absurdos y, además, estaban muy mal escritos. Pero el Quijote es también un símbolo de los más altos sentimientos del ser humano, como la fidelidad (que Sancho demuestra a su amo), o el amor, la justicia y la libertad, por los que lucha el caballero, sin importarle las dificultades y los peligros que eso suponga.

Los libros de caballerías: eran un género narrativo que surgió en el siglo XIV y que alcanzó un gran éxito en el siglo XVI,. Son novelas que cuentan las fantásticas aventuras de un caballero imaginario que lucha por su cuenta a favor de la justicia y para alcanzar el amor de una dama. Las obras maestras de este género, que no faltan en la biblioteca de don Quijote, son *Tirante el Blanco*, de Joanot Martorell, y *Amadís de Gaula*, de Garci Rodríguez de Montalvo.

Don Alonso Quijano era un noble, es decir, pertenecía a una clase social que disfrutaba de ciertos beneficios, como poseer tierras y no pagar impuestos por ellas. Pero dentro de la nobleza, los hidalgos representaban el escalón más bajo, y vivían bastante humildemente de lo que producían sus tierras. No se permitía grandes lujos, ni siquiera un caballo en condiciones. Y es que don Alonso Quijano no era más que un hidalgo, por mucho que soñase con convertirse en don Quijote, un noble de los de antes.

Sancho no tenía caballo, sino un asno. Era campesino y debía sacar adelante a su familia y era analfabeto. A pesar de todo, a Sancho no le faltaba nobleza, la llevaba en el carácter: aunque le movía el interés, era honrado; sabía que su amo estaba loco, pero le fue fiel y nunca lo abandonó.

